

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Test „Strange Stories“ u intaktní populace žáků 2. ročníku základní školy

The Strange Stories Test: A Performance in Typically Developing Second
Grade Students

Jessica Idlbeková

Vedoucí práce: PhDr. Hana Sotáková

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: B PS-SPP

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Test „Strange Stories“ u intaktní populace žáků 2. ročníku základní školy vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:

.....

podpis

Chtěla bych poděkovat vedoucí práce PhDr. Haně Sotákové za odborné vedení práce, trpělivost a cenné rady, které mi tuto práci pomohly zkompletovat. Mé poděkování patří také Mgr. Aleně Škaloudové, PhD. za konzultace, učitelkám na základní škole za vstřícnost a dětem za ochotnou spolupráci.

ANOTACE

Jedním z cílů bakalářské práce je přiblížit vývojové období mladšího školního věku, zejména sociální a jazykové dovednosti. Dále se věnuje konceptu teorie mysli také z hlediska narušeného vývoje řeči. V rámci výzkumné části je u sedmi a osmiletých typicky se vyvíjejících dětí měřena schopnost teorie mysli pomocí testové baterie Strange Stories, kterou vytvořila F. Happé. Pro zjištění, zda u respondentů existuje vztah mezi úrovní sociálních a jazykových dovedností, je administrován i Test jazykového uvědomování.

KLÍČOVÁ SLOVA

teorie mysli, Strange Stories test, sociální dovednosti, jazykové dovednosti

ANNOTATION

The aim of the Bachelor Thesis is to take a closer look at the development period of the younger school age, especially social and language skills. The Bachelor Thesis also deals with the concept of Theory of Mind in regard to special language impairment. Within the research part of the Bachelor Thesis, the ability of 7-8 years old typically developing children Theory of mind is measured using the Strange Stories test developed by F. Happé. To determine whether a relationship between the level of social and level language skills exists, the Language Awareness Test is also performed.

KEYWORDS

Theory of Mind, Strange Stories test, social skills, language skills

1 Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod | 7 |
| 1 Vývojové období mladší školní věk | 8 |
| 1.1 Tělesný a percepční vývoj | 8 |
| 1.2 Kognitivní vývoj a vývoj myšlení | 10 |
| 1.3 Emoční a morální vývoj..... | 12 |
| 2 Vývoj sociálních a jazykových dovedností | 15 |
| 2.1 Sociální dovednosti | 15 |
| 2.2 Jazykové dovednosti..... | 16 |
| 3 Teorie mysli..... | 19 |
| 3.1 Definice..... | 19 |
| 3.2 Vývoj teorie mysli | 19 |
| 3.2.1 Teorie mysli prvního a druhého řádu | 21 |
| 3.3 Teorie mysli a narušený vývoj řeči..... | 22 |
| 4 Testy jazykových schopností..... | 24 |
| 5 Strange Stories a jeho modifikace | 28 |
| Výzkumná část bakalářské práce..... | 33 |
| 6 Definice výzkumného problému a stanovení hypotéz..... | 34 |
| 6.1 Výzkumné hypotézy | 35 |
| 7 Použité metody | 36 |
| 7.1 Test jazykového uvědomování | 36 |
| 7.2 Strange Stories test..... | 38 |
| 8 Výzkumný vzorek | 40 |
| 9 Popis sběru a zpracování dat | 41 |
| 9.1 Průběh testování..... | 41 |

| | | |
|------|---|----|
| 9.2 | Statistické zpracování dat | 42 |
| 10 | Výsledky | 43 |
| 10.1 | Prezentace dat žáků 2. třídy | 43 |
| 10.2 | Srovnání výsledků žáků 2. a 4. třídy ve Strange Stories testu | 45 |
| 10.3 | Odpovědi na hypotézy | 48 |
| 11 | Diskuze | 49 |
| | Závěr | 53 |
| | Seznam použitých informačních zdrojů | 54 |
| | Přílohy | 57 |

Úvod

Konceptu teorie mysli se v zahraničí věnuje zvýšená pozornost již přes 30 let. Pro zjištění schopnosti správného usuzování mentálních stavů jiných lidí vzniklo několik typů testových materiálů. Mezi nejznámější patří tzv. False belief tasks, tedy úkoly zaměřené na mylné přesvědčení. Tento typ testu je poměrně známý i v České republice a existuje již několik akademických prací, které se měřením teorie mysli pomocí těchto nástrojů zabývají.

Mezi komplexnější metody, které se snaží tento fenomén zkoumat, patří testová baterie, kterou vytvořila Francesca Happé. V tuzemsku však tento test není používán; aby se to mohlo změnit, musí se nejdříve v našem prostředí ověřit. Proto se v roce 2017 provedla pilotní studie na české populaci ve věku žáků 4. třídy základní školy. K dalšímu ověřování slouží i tato bakalářská práce. Test *Strange Stories*, který dle výsledků zahraničních studií dokáže rozlišovat úroveň schopnosti teorie mysli i v rámci různého věku na intaktní populaci, je v rámci praktické části administrován další věkové kategorii, žákům 2. třídy. Respondentům je zadán také Test jazykového uvědomování pro zjištění možného vztahu mezi sociálními a jazykovými dovednostmi.

Teoretická část této práce je zaměřena na popis vývoje dítěte v mladším školním věku; do této kategorie spadají všichni žáci z výzkumného vzorku 2. třídy. Další kapitoly přibližují koncept teorie mysli, jeho vývoj a pohled na něj v souvislosti s narušeným vývojem řeči. Představeno je také několik testů měřících jazykové schopnosti a v poslední kapitole teoretické části samotný *Strange Stories* test a jeho modifikace. Konkrétní verze, která je použita pro testování výzkumného vzorku, pochází z britské studie *A Clinical Assessment Tool for Advanced Theory of Mind Performance in 5 to 12 Years Olds*. Popsána je v praktické části spolu s Testem jazykového uvědomování. Data získána z testové baterie *Strange Stories* jsou srovnána s výsledky starších žáků z pilotní studie a hodnotíme proveditelnost daného testu v českém prostředí, případně doporučujeme jisté modifikace, které mohou vyplývat z kulturně specifického hlediska nebo překladu baterie.

1 Vývojové období mladší školní věk

Periodizace dětství, zvláště raného, se v literatuře poměrně liší. Začátek školního období však vymezují všichni autoři stejně, protože je podmíněn povinnou školní docházkou a školní zralostí. V naší zemi mluvíme o věku převážně šesti až sedmi let věku. Období školního věku se nejčastěji dělí na mladší a starší, avšak v literatuře najdeme i jiná dělení. Vágnerová (2005) rozlišuje školní věk raný, střední a starší. Thorová (2015) používá termín mladší školní věk, ale nazývá jej i obdobím středního dětství.

V této práci bude použito širší vymezení *mladší školní věk*, jenž končí v 10-12 letech, tedy v době, kdy se objevují první známky pohlavního dospívání (Thorová, 2015). Tuto periodizaci používají také Langmeier s Krejčířovou (2006). My se zaměříme zejména na první polovinu mladšího školního věku, abychom přiblížili vývoj intaktních žáků druhého ročníku, kterými byli i naši výzkumní respondenti pro tuto bakalářskou práci.

1.1 Tělesný a percepční vývoj

Ve srovnání s předškolním nebo adolescentním obdobím je tělesný růst u mladších školáků plynulý a méně nápadný (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dětská postava ztrácí typickou zakulacenost, poměr hlavy k tělu se zmenšuje a mléčné zuby nahradí trvalé. Po sedmém roce rostou děti zhruba 5 cm ročně. I přesto, že znaky pohlavního dospívání se objevují až na konci období mezi 10. až 12. rokem, rozdíl mezi dívčí a chlapeckou postavou můžeme vidět mnohem dřív. Děvčata disponují širší pánví než chlapci, ti mají naopak větší ramena a hrudník (Thorová, 2015). Přibližně třetina dětí mezi osmi a dvanácti lety si stěžuje na bolesti, které odborníci připisují preadolescentnímu spurtu. Ten nastává u dívek nejčastěji ve věku 9-10 let, u chlapců v 11-12 letech věku (Uziel, Hashkes, 2007, in Thorová, 2015).

V průběhu prvních školních let dochází k výraznému zlepšování motoriky. Koordinace ruky i celého těla je účelnější, zvyšuje se podíl svalů a tím síla (Langmeier, Krejčířová, 2006). Thorová uvádí, že toto období je považováno za „*zlatý věk motorického učení*“ nebo „*první období tělesné zdatnosti a obratnosti*“, protože se děti snadno naučí různým pohybovým aktivitám, zvyšuje se jejich vytrvalost a rychlost (Thorová, 2015,

s. 410). Pro psaní, rýsování nebo kreslení je potřebná jemná motorika, jejíž základy se pokládají ideálně už v mateřské škole. Právě nácvikem těchto úkolů se motorika postupně rozvíjí a žáci jsou koordinovanější a přesnější (Thorová, 2015).

Mezi 5. a 7. rokem dosahuje vizuální percepce úrovně školní zralosti. Rozvíjí se vidění do blízka, které umožňuje vnímání detailů. Žák je schopen přizpůsobovat akomodaci oční čočky podle potřeby, což je však náročnější na vnímání a pozornost celkově, proto se dítě po kratší době může unavit nebo ztratit motivaci. Diferencovat určité tvary v prostoru ve vertikální poloze dokáže i předškolák, avšak až školák je schopen konstantnosti vnímání předmětů i v horizontální poloze. Tato schopnost stálého vnímání tvarů bez ohledu na polohu nebo překrytí v prostoru usnadňuje orientaci. Také percepční vizuální strategie se mění. Děti ve školce věnují zrakovou pozornost všemu, co se jim v danou chvíli líbí, naproti tomu mladší školák je systematictější a ví, že pokud bude dodržovat posloupnost vnímání objektů, neunikne mu žádný detail. Žáci jsou schopni vnímat celek jako soubor menších částí a zároveň jsou si vědomi detailů sjednocených do celku. Této dovednosti se říká vizuální analýza a syntéza. Je však rozdíl mezi vnímáním obrázků a konkrétních slabik či slov. Ve druhém případě se jedná nejen o percepci, ale i uvědomování si jejich jazykových významů. Logicky tedy dozrává schopnost analýzy a syntézy slov až později při výuce jazyka (Vágnerová, 2005).

Sluchové struktury dozrávají také mezi 5. a 7. rokem (Matějček, 1987, in Vágnerová, 2005). Fonematické povědomí, schopnost analýzy slov na menší jednotky, se postupně zlepšuje a s výukou psaní a čtení se rozvíjí i fonologická diferenciací. Před zautomatizováním gramatických a artikulačních pravidel však může dětem způsobovat někdy obtíže rozdílná výslovnost (tedy i percepce) hlásek samostatně a ve slovech (Vágnerová, 2005).

K efektivnímu učení psaní a čtení je kromě smyslové percepce zapotřebí i dostatečná kapacita paměti. Kolem šesti let si dítě zapamatuje zhruba 4 čísla, v sedmi letech 5 čísel; pokud si je dítě schopno pamatovat 6 čísel a následně je zopakovat, je plně připraveno na psaní delších slov a vět (Thorová, 2015).

1.2 Kognitivní vývoj a vývoj myšlení

Na počátku školního věku se významně mění způsob uvažování. Z prelogického intuitivního myšlení se stává logické, které je základem pro další rozvoj poznávání. Dítě již výrazně nelpí na vlastních potřebách, aktuálních pocitech a fantazii. Snaží se řídit „základními zákony logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality“ (Vágnerová, 2005, s. 241).

Podle Piagetova pojetí kognitivního vývoje dítě přibližně ve věku sedmi let vyzrává do stadia konkrétních operací (Piaget, 1970, 1973, in Thorová, 2015). Piaget (1999) ve své knize *Psychologie inteligence* pojmenování „konkrétní“ vysvětluje tím, že děti jsou schopné těchto operací při činnosti a manipulaci s předměty, dělá jim však obtíže konstruovat logické úvahy nezávisle na činnosti. Charakteristiky logického myšlení odpovídají těmto sedmi operacím:

A) *Reverzibilita, vratnost*. Pokud dítě dosáhlo této operace, chápe proměnlivosti jevů. Uvědomuje si, že chování vyvolá reakci, ale že se dá také zvrátit do původního stavu. Například, pokud chce vyřešit nějaký problém či úkol, zkusí vymyslet řešení, ale v případě neúspěchu se vrátí k zadání na začátek a přehodnotí svou strategii (Thorová, 2015).

B) *Princip konzervace* „je vědomí trvalosti určitých objektů, jejich znaků, či vlastností množin“ (Vágnerová, 2015, s. 244). Školák si je vědom navenek proměnlivých podmínek předmětů, a zároveň i stálosti základních znaků, díky kterým rozpoznává měnící se objekt. Dosažením konzervace např. ví, že pokud se určité množství vody přelije ze širší nádoby do užší a vyšší, objem vody se nezmění, nýbrž nádoba, ve které se nyní voda nachází, má jinou podobu (Thorová, 2015). Zhruba v 6 letech dozrává schopnost konzervace počtu, v 7 letech konzervace hmoty, mezi 7. a 8. rokem konzervace tekutiny, v 8 letech konzervace délky. Schopnost konzervace váhy se objevuje v 9 letech, tedy až na konci mladšího školního období (Santrock, 2004, in Thorová, 2015).

C) *Decentrace* je schopnost vyvozovat závěry podle více hledisek. Předškolák je často vázán na jeden pro něj atraktivní aspekt a jiné nevnímá. Myšlení školáka „se neupoutává na zvláštní stavy předmětu, ale důsledně sleduje postupné transformace samotné ve všech možných jejích oklikách a návratech“ (Piaget, 1999, s. 134). Dítě, které dosáhlo

decentrace, mluví o zažitých situacích jinak. Má tendenci vysvětlovat, co přesně se stalo a říkat vlastní pohled na věc. Chápe, že mimo jeho svět existují jiní lidé, kteří mají své vlastní hodnoty, názory a potřeby, které je vedou k určitému chování (Vágnerová, 2005).

D) „*Klasifikace je dovednost organizovat předměty do tříd a podtříd na základě znalosti vlastností předmětů (hierarchická klasifikace) nebo podle kritérií vzoru (klasifikace matic)*“ (Thorová, 2015, s. 405). Podle Piageta dětem v předoperačním stadiu chybí porozumění principu inkluze (tzn. podmnožina může být součástí množiny), který je podstatný v procesu hierarchické klasifikace (Piaget, Szeminska, 1941, in Thorová, 2015). Pro zjišťování tohoto principu vytvořil testy schopnosti inkluze. Děti ve věku šesti let byly úspěšné jen na 25 %. Kritici však zpochybňovali testové otázky a domnívali se, že selhání může plynout z jazykového nebo pozornostního nedorozumění. McGarrigle (1978, in Thorová, 2015) vytvořil obdobný test, ovšem s jednodušší formulací; úspěšnost šestiletých dětí překvapivě téměř dvojnásobně stoupla. Co se týče klasifikace matice, ta podle kognitivní vývojové teorie vyzrává až ve 2. až 3. třídě (Thorová, 2015).

E) *Schopnost induktivní logiky*. Již po 4. roce se v dětském uvažování vytvářejí základy deduktivního a induktivního myšlení. V mladším školním věku žák pomocí indukce dokáže ze specifických zkušeností vytvořit obecnou informaci. Deduktivní logika, kdy se z obecných znalostí odvozují specifické, se tříbí až v adolescentním věku (tamtéž).

F) *Schopnost seriality* se projevuje logickým řazením předmětů např. podle délky, kdy dítě správně seřadí dřevěné hůlky od nejkratší po nejdelší. Dokáže to však i s obrázky, na kterých jsou zachycené situace a mladší školák je logicky uspořádá dle časové posloupnosti (tamtéž).

G) Poslední operací je *tranzitivní inference*, „na níž se zakládají dedukce: $A=B$, $B=C$, tedy $A=C$ “ (Piaget, 1999).

Stadium konkrétních operací končí zhruba v jedenácti letech a ke konci mladšího školního období se již objevují základy abstraktního myšlení. Tuto poslední fázi kognitivního vývoje, kdy se postupně ze školáka stává adolescent a mladý dospělý, Piaget pojmenoval *stadium formálních operací*. Charakteristické je schopností dedukce,

systematizovaným plánováním či hypotetickým uvažováním (Thorová, 2015). Více se tímto obdobím však zde zabývat nebudeme, neboť zaměření naší práce tomu neodpovídá.

1.3 Emoční a morální vývoj

Mladší školní věk začíná významným přechodovým rituálem v životě každého dítěte – nástupem do školy. Ten je pro něj určitou emoční zátěží ať už přichází z rodiny nebo z mateřské školy. Musí se přizpůsobit novému prostředí, režimu, nové autoritě a dodržovat stanovená pravidla. Optimální samozřejmě je, pokud se prvňáček do nové školy těší. Proto je důležité, jak s dítětem o této změně komunikují rodiče a nejbližší. Není vhodné, aby již od začátku dospělí popisovali předškolákovi základní školu jako něco nepříjemného nebo jen nutnou povinnost. Školy samy se snaží tento přechod zatraktivnit. První den školního roku je aranžován víceméně v každé škole jako jakýsi obřad vítání nejmladších a oslavování jejich úspěchu, že se dostaly do nové etapy svého života. Pro zvládnutí náporu emocí a vyšší odolnosti vůči zátěži se v tomto věku zvyšuje stabilita emocí za pomoci dozrávání centrální nervové soustavy (Vágnerová, 2005).

Školáci jsou obvykle optimističtí a dobře naladěni; pokud u nich nastal pokles dobré nálady, příčinu často lehce identifikujeme. V tomto období se začínají více rozvíjet sebehodnotící emoce jako jsou hrdost, pocit viny či zahanbení. Ze začátku je velmi nepřesné, vázáno na aktuální situaci (Vágnerová, 2005). Např. když dítě vyřeší jakýkoli úkol, řekne, že je chytré. Steinberg a Belsky (1991, in Vágnerová, 2005) upozorňují na fakt, že to není způsobeno přehnanou sebedůvěrou, ale generalizací, kterou na začátku školního věku neumí adekvátně používat. Z dlouhodobého hlediska je však důležité odhalit a podchytit děti, které jsou nadměrně frustrované, pocítují nepříjetí nebo nezájem učitelky a opakovaně selhávají ve školních výkonech. Tyto emoce totiž ovlivňují sebeúctu a sebelásku. Od 5. do 8. roku se děti nacházejí v senzitivní fázi pro formování sebepojetí (Entwistle et al., 1987, in Thorová, 2015). Včasnou intervencí můžeme dopomoci, aby si děti nevytvořily trvalé pocity méněcennosti, nízké sebevědomí či strach z výkonových situací. Sebehodnocení je v této fázi totiž spíše subjektivním obrazem jeho osobnosti tvořeného zkušenostmi na základě porovnávání se s vrstevníky, jejich chováním vůči dítěti a hodnocením ze strany dospělých. Žáci se tedy snaží získat přijetí a dosáhnout úspěchu (Vágnerová, 2005).

Přibližně od sedmi let děti uvažují nad tím, co si myslí jiní lidé (Steinberg, Belsky, 1991, in Vágnerová, 2005). Postupně si uvědomují, že pro sociální přijetí potřebují regulovat svoje emoce. Například již od osmi let vnímají společensky nepřijatelné chování, jakým je např. projev zlosti. Učí se proto hněv ovládat, respektive potlačovat ho. Jelikož ve školním období se zvyšuje vliv spolužáků/vrstevníků na sebepojetí dítěte, časem zjistí, že pro popularitu není vhodné veřejně projevovat ani strach a úzkost. Potlačování pocitů by však nemělo být součástí každého prožitku. Naopak tendence sdílet svoje emoce by měla růst a společně se zlepšením verbálních kompetencí má jedinec příležitost sobě a svým prožitkům lépe porozumět a diferenciovat je (Vágnerová, 2005). Přibližně v deseti letech již chápe výskyt smíšených pocitů, ambivalenci, i to, že lidé někdy jednají protichůdně svým emocím (Thorová, 2015).

Vyšší stadia kognitivního a emočního vývoje otevírají prostor pro růst morálního chování, pod které zahrnujeme smysl pro povinnost, důstojnost, spravedlnost, odpovědnost vůči druhým a sebeovládání. Morální vývoj je částečně závislý na kognitivních procesech a schopnosti sebekontroly, tedy temperamentu, a souvisí také s intenzitou prožívání morálních emocí jako jsou zahanbení a vina. Co je dobré a špatné, se děti učí nejdříve od svých rodičů a později pomocí socializace mimo rodinu. Osvojená pravidla chování si postupně zvnitřňují, což potom nazýváme svědomím. Dětské svědomí malého školáka je křehké a kritiku může nést velmi těžce. Časem se s ní učí vyrovnávat a přijímat ji (Thorová, 2015). Piaget se domníval, že kognitivní vývoj s morálkou úzce souvisí a vytvořil 3 úrovně morálního vývoje. Začínající školák do sedmi let spadá pod *heteronomní* období a Piaget jej definuje jako *morální realismus*, kdy pravidla definují dospělí a děti k dodržování vede spíše pochvala, odměna nebo trest. Jelikož tato fáze vývoje odpovídá kognitivně předoperačnímu stadiu, kdy je myšlení egocentrické, vidí všechny morální prohřešky stejně bez ohledu na motiv. Mezi 7. a 10. rokem se mladší školák nachází v *tranzitorním* období, kdy již chápe, že se vlivem okolností může závažnost stejného chování měnit. Vůči pravidlům začíná být kritický, dobré a špatné třídí podle vlastního názoru. Toto období se překrývá s logickými operacemi. Konec mladšího školního věku, 10 až 12 let, Piaget zařadil do stadia *autonomní* morálky a k počátkům formálních operací. Na rozdíl od předchozího období je v hodnocení morálky méně striktní a ví, že se pravidla např. ze solidarity můžou upravit. Na konci tohoto

vývojového stupně, ve věku 12 let, což je zároveň i konec mladšího školního období, dítě dosahuje úrovně morálního myšlení dospělého (Piaget, 1932, in Thorová, 2015).

Piaget svými teoriemi jednoznačně obohatil svět psychologie. I přes kritiku, že podceňoval vliv prostředí nebo některé z jeho testů nebyly zcela validní, představil mnoho nových originálních myšlenek a materiálů, které dále rozpracovávali jiní psychologové, zejména Lawrence Kohlberg, jehož jeho morální teorie proslavila a díky níž patří společně s Piagetem mezi nejznámější jména v psychologii (Thorová, 2015).

Kohlbergova teorie morálního vývoje člověka je rozdělena na 3 stadia, z nichž každé má dva stupně. Mladší školák do 9-10 let disponuje *předkonvenční* morálkou (1. stadium). Pravidla ještě nejsou zvnitřněna a základy morálního chování stojí na přejímání názorů dospělých, motivaci odměny nebo trestu (tak jak uváděl Piaget v heteronomním období). Avšak ve druhé polovině tohoto stadia jsou děti více zaměřené na profit. „*Jednání je tedy instrumentální – je nástrojem k dosažení určitého cíle nebo předpokladem, že za svůj čin získá směnou něco cenného*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 133). Ve druhé polovině mladšího školního věku, tj. ve věku 10-12 let, je morálka definována jako *konvenční* (Thorová, 2015): první podtyp již s sebou nese konformní postoje k morálce z důvodu interpersonálních vztahů. Snaží se plnit očekávání blízkých a pravidlem je se všemi dobře vycházet. Výstižná je myšlenka „být dobrým dítětem“. Druhý podtyp konvenční morálky zahrnuje i intrapersonální vztah. Svědomí se chce vyhnout pocitu viny a kritiky autorit. Současně jsou zvnitřněna obecně platná pravidla daná společností a jedinec zohledňuje také pocity a přání jiných lidí. Kohlberg se domníval, že v této úrovni většina lidí zůstane a *postkonvenční* morálky dosáhne max. ¼ populace. V tomto stadiu jsou „*morální hodnoty a principy člověka jedinečné a autonomní, nezávislé na autoritě*“ (Thorová, 2015, s. 217).

Kohlberg svou teorii prezentoval na základě výsledků z více než 25 let trvající studie. Jedním z mínusů však byli respondenti čistě mužského pohlaví. Testová metoda, polostrukturovaný rozhovor, byla také kritizována (tamtéž). Krebs (2005, in Thorová 2015) se domnívá, že při rozhovorech můžou lidé vykazovat vyšší úroveň morálky, než jakou ve skutečnosti disponují, jednak z důvodu sociální žádoucnosti, a protože morální dilemata jsou v reálném světě doprovázeny emocemi, které můžou racionalitu řešení snižovat. Na rozdíl od Piageta však Kohlberg popsal vývojovou škálu až po dospělost.

2 Vývoj sociálních a jazykových dovedností

Ačkoliv jsme v předchozí kapitole popsali některé z aspektů vývoje mladšího školáka, oblast sociální a jazykovou jsme pojali zvlášť, a to pro jejich významnou úlohu v souvislosti s výzkumným záměrem této práce.

2.1 Sociální dovednosti

V odborné literatuře můžeme najít pojmy sociální dovednost, schopnost, zdatnost či kompetence. Dovednost a schopnost považují častěji autoři za synonyma, kompetence jako jim nadřazený pojem nebo také synonymum, zdatnost svou definicí jako velice blízký pojem k dovednosti (Zitková, 2014). V této práci mezi zmíněnými pojmy nebudeme rozlišovat.

„Sociální dovednosti jsou založeny na vzájemné komunikaci, která zahrnuje předávání, přijímání a interpretaci informací“ (Johnson, 1993, in Podškubková, 2004, str. 59). Johnson dále zdůrazňuje vliv kultury a výchovného prostředí, ve kterém u jedince dochází k sociálnímu učení, a neopomenul ani faktory jako jsou věk a pohlaví (Podškubková, 2004). *„Výsledkem sociálního učení je osvojení sociálních rolí, postojů, dovedností a způsobů chování“* (Zitková, 2014, str. 24). Základní návyky si děti osvojují v rodinách od svých nejbližších. Primární socializace je dnes nezpochybnitelně důležitým faktorem pro další rozvoj jedince a jeho fungování ve společnosti. Příklady, kdy raná socializace nebyla umožněna, jsou případy vlčích dětí nebo extrémně zanedbaných a izolovaných dětí. Po rodině nastupují do socializačního procesu výchovné a vzdělávací instituce. Ustanovení § 34 ods. 1 zákona č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění novely č. 178/2016 Sb. od 1. ledna 2017 stanovuje, že dítě starší pěti let je povinné absolvovat předškolní vzdělávání. Tedy již všechny děti nastupující do prvního ročníku od září 2018¹ budou mít zkušenosti s novým prostředím a pravidly mimo domov. Jelikož mezi faktory, které negativně ovlivňují opožděný začátek vzdělávání, jsou kromě zdravotních obtíží a chlapeckého pohlaví i nízký socioekonomický status rodiny (Janus, Duku, 2007 in

¹ Vyjímaje děti s individuálním předškolním vzděláváním.

Thorová, 2015), je tato změna pro děti zejména ze sociálně znevýhodněných rodin a vyloučených komunit nanejvýš příznivá.

Vstupem do základní školy získává dítě novou roli školáka, která je i jím samotným vnímána prestižněji než ty předchozí. Dle Vágnerové (2015) se tato role dělí na žákovskou, která se váže ke konkrétní škole a třídě, a ve vztahu k ostatním vrstevníkům získává dítě roli spolužáka.

Ve druhé třídě jsou děti již více sžité se systémem školy, učitel jako autorita je pořád vnímán velmi kladně a vztahy se spolužáky jsou ještě nestálé. V kolektivech s nižším počtem dětí častěji vidíme skupiny smíšené, ve větších kolektivech se seskupují děti hlavně podle pohlaví. Zhruba v 10 letech nabírají kamarádské vztahy ve třídě na významnosti, party začínají být více organizované a autorita učitelů naopak klesá (Thorová, 2015). Jak již bylo zmíněno výše, žáci se stávají emočně stabilnějšími, což je žádoucí pro jejich další fungování v sociálních situacích. K lepší seberegulaci dopomáhá observace příbuzných. Ve funkčních rodinách je běžné projevovat emoce a zároveň své chování ovládat (Vágnerová, 2005). I díky emoční regulaci je jedinec schopen týmové spolupráce, kde získává další nové sociální dovednosti jako poskytování sociální opory a schopnost projevů empatie (Thorová, 2015). V knize *Rozvoj sociálních dovedností žáků na I. stupni ZŠ* popisuje Zitková (2014) sociální zralost mladšího školáka i jako schopnost vyjadřovat své myšlenky srozumitelně, mluvit před více lidmi bez většího ostychu, umět rozlišit lidi, kterým se vyká, a (nejen) při komunikaci dodržovat společenská pravidla jako například neskákat druhému do řeči. Jak je patrné, schopnost interpersonální komunikace můžeme zařadit mezi sociální dovednosti.

2.2 Jazykové dovednosti

Proces osvojování jazyka je předmětem vývojové psycholingvistiky. „*Termínem osvojování jazyka (popř. osvojování řeči) bývá označováno postupné získávání jazykových a komunikačních schopností² v určitém jazyce, což zahrnuje získávání schopnosti danému jazyku rozumět a také jím mluvit*“ (Nebeská, 2002, in Saicová Římalová, 2016, s. 12).

² Autorka publikace, ze které citujeme, také odkazuje na problematiku terminologie: „Ve výkladech o osvojování jazyka bývá, zejména u autorů, kteří nejsou psychology, jedním z problémů též neustálené užívání termínů schopnost a dovednost; objevuje se rovněž termín kompetence: jazyková kompetence, komunikační kompetence atp.“ (Saicová Římalová, 2016, s. 12).

Jak uvádí Smolík, z hlediska lingvistiky je možné aspekty jazyka rozčlenit například na slovník a gramatiku. V rámci gramatiky poté rozlišovat morfologii a syntax (Smolík, Seidlová Málková, 2014). Běžně vyvíjející se dítě má na začátku mladšího školního věku již dostatečnou slovní zásobu postačující pro běžné konverzace. Během prvního stupně ZŠ však jazykový vývoj pokračuje. Ve srovnání s předchozími fázemi, kdy se dítě učí prvním slůvkům, větám a gramatickým pravidlům, je však méně nápadný. Slovní zásoba se zvětšuje působením lidí a prostředí, ve kterém se jedinec nachází. Na každém předmětu ve škole se učí novým odborným termínům, dále slovní zásobu obohacují interakce v rodině, komunikace se spolužáky a s učiteli, média; významný vliv má i osobní záliba ve čtení literatury. V některých kolektivech se mohou vyskytovat slangové výrazy, jejichž používání může členům skupiny přinést vyšší pocit prestiže (Vágnerová, 2005).

Morfologie, tedy tvarosloví, stanovuje pravidla, jak slova správně ohýbat a vyjádřit tak počet, čas nebo rod. Do období mladšího školního věku již mají děti morfologické zákony naučené. Po pátém roce se dysgramatismy vyskytují jen občasné (Thorová, 2015).

Syntax určuje pravidla větné skladby. Pro porozumění jsou důležitá nejen samotná slova a jejich význam, ale i jejich kombinace slov do vět a následně vět do souvětí (Thorová, 2015). Tyto zákonitosti konstrukcí vět čerstvým školákům dělají obtíže, ale během první a druhé třídy se porozumění rozdílům gramatické vazby výrazně lepší (Vágnerová, 2005). Aplikace gramatických pravidel je však v tomto věku spíše implicitní, vědomou se stává až ke konci mladšího školního věku (Berger a Thompson, 1998, in Vágnerová, 2005). „*Děti ve věku 7 let jsou schopné sémantické analýzy a dokážou si odvodit význam nějakého jednoduchého rčení, citlivě již reagují na kontext*“ (Thorová, 2015, s. 231). Zhruba v 8 až 10 letech jsou schopné porozumět ironii. Nadsázku, sarkasmus či bílé lži však můžou pochopit i v 6 letech (Thorová, 2015).

Pro zařazení mladšího školního věku k vývojové teorii jazyka existuje více možností. My bychom chtěli zmínit periodizaci Viktora Lechty, který významně ovlivnil slovenskou i českou scénu logopedie. Jeho dělení ontogeneze řeči se skládá z pěti fází. Každá z nich je pojmenována podle nejtypičtějšího procesu, který v dané fázi dominuje; což ale neznamená, že by v jiných stádiích tento proces již neprobíhal vůbec. Po narození si dítě prochází obdobím pragmatizace, sémantizace, lexemizace a gramatizace. Po čtvrtém roce se dostává do fáze intelektualizace řeči, kdy se všechny jazykové dovednosti neustále zlepšují. Ke konci

šestého roku ovládá dítě kolem 2500 až 3000 slov. Po šestém roce Lechta popisuje úroveň dětského verbálního projevu jako již odpovídající požadavkům běžné konverzace. Během následujících let, tj. první stupeň ZŠ, se řeč více stylizuje, jedinec se učí porozumět různým významům slov, měnícímu se kontextu při komunikaci, přizpůsobovat vlastní projev podle sociální situace a v neposlední řadě se učí více regulovat své chování i okolí skrze řeč (Lechta 1991, in Lechta et al., 2003).

Závěrem: Nástup do školy je důležitým mezníkem v životě každého dítěte. Mladší školák se stává emočně stabilnějším a dokáže své potřeby i chování přizpůsobovat školním požadavkům. Tréninkem psaní, kreslení a manuálních činností se zlepšuje jemná motorika, dokáže se soustředit na výuku, ale je potřeba také střídání aktivit a dostatek odpočinku. V interakci s druhými již ví, co se sluší, komu by se mělo vykat, a jak se vyjadřovat. Slovní zásoba se zvyšuje, řeč více stylizuje a gramatická pravidla se stávají uvědomělejšími. Rozvíjí se také sociální dovednosti, empatie, zvyšuje se porozumění sarkasmu, nadsázce a o něco později také ironii. Myšlení školáka se stává více logickým, snižuje se jeho egocentričnost, k čemu mu dopomáhá získaná schopnost decentralizace. Je také schopen operací jako jsou konzervace, reverzibilita či serialita. Základnou mladšího školáka je pořád rodina, ale postupem k období staršího školního věku nabírají důležitosti vrstevnické vztahy.

3 Teorie mysli

3.1 Definice

Termín *theory of mind* (neboli „teorie mysli“) byl poprvé publikován v 70. letech primatology Davidem Premackem a Guyem Woodruffem (1978). Autoři se ve své práci domnívali, že šimpanzi mohou být schopni odvozovat mentální stavy jiných savců vlastního druhu. Později v 80. letech se tento koncept začal studovat zejména ve spojení s poruchami autistického centra (PAS; Baron-Cohen, Leslie a Frith, 1985) a schizofrenií (Frith, 1992, in Martins Junior et al., 2011).

V českém prostředí se termínem *theory of mind* zabýval Koukolík, kterému se zamlouval překlad „teorie duševních stavů“ nebo „mentalizace“³ (Koukolík, 2006, in Ryklová, 2015). V zahraničí ekvivalentní pojem *mentalizing* použila např. Frith (1989) a v některých publikacích, např. u Happé (1994a), najdeme termín *mind-read*. Nejčastěji se však v tuzemské literatuře potkáme s překladem „teorie mysli“. Definici, která tento fenomén vystihuje z kognitivistického hlediska, uvádí Happé (1994a, str. 38): *teorie mysli není vědomá teorie, ale „vrozený kognitivní mechanismus, který umožňuje speciální druh reprezentace – reprezentaci mentálních stavů“*⁴. Premack a Woodruff, jej definují jako *„schopnost připisovat mentální stavy sobě i jiným a předpovědět chování druhých lidí na základě jejich mentálních stavů“*⁵ (Premack a Woodruff, 1978, in Kloo, 2010, str. 6). Pod mentálními stavy můžeme zařadit přesvědčení, touhy, záměry, představy, emoce atd. (Baron-Cohen, 2001).

3.2 Vývoj teorie mysli

*„Ontogeneze schopností teorie mysli se od dozrávání jiných funkcí mozku významně neliší“*⁶ (Martins Junior et al., 2011, str. 348). Dovednosti odvozování vlastních i cizích

³ v psychoanalýze také pojem pro schopnost verbalizace nevědomých obsahů (Vavřda, 2005)

⁴ „innately given cognitive mechanism allowing a special sort of representation – the representation of mental states“

⁵ „ability to impute mental states to oneself and to others and to predict other people's behavior on the basis of their mental states“

⁶ „the ontogeny of ToM faculties does not differ greatly from the maturation of other brain functions“

mentálních stavů se vyvíjí po různých sekvencích (Brüne a Brüne-Cohrs, 2006, in Martins Junior et al., 2011). V prvních měsících po narození se kojenci angažují v dyadických interakcích, kdy se zaměřují hlavě na oči a ústa komunikačního partnera. Ke konci prvního roku jsou zdravě vyvíjející se jedinci schopni sdílené pozornosti, tj. dělení pozornosti mezi interagování s druhou osobou a společným objektem zájmu (Striano a Reid, 2006, in Martins Junior et al., 2011). Ve dvou letech se účastní předstírané hry (*pretend play*), kdy vědí, že dospělí chápou, že jen předstírají (Martins Junior et al., 2011). S těmito myšlenkami koresponduje i teorie Alana Leslieho, kterou popisuje Uta Frith (1989) ve své knize *Autism: Explaining the Enigma*. V kapitole o původu teorie mysli uvádí Leslieho tvrzení, že mezi mentalizací a předstíráním existuje nápadná podobnost. Podle něj schopnost předstírání předchází teorii mysli. Zdravé dítě po narození disponuje základním věděním o světě, zná na nejnižší úrovni zákony času, prostoru a kauzality. Za pomoci reprezentací lidí, objektů a událostí se učí o dalších vlastnostech světa. Po prvním roce však přichází důležitý mezník, být schopen metareprezentací, to znamená tvořit si reprezentace reprezentací. Pro správný vývoj vyšších mentálních funkcí je tento pokrok nepostradatelný. Leslie se touto problematikou hlouběji zabýval a popsal vrozený mechanismus⁷, který vysvětluje vznik metareprezentací. Dle jeho teorie dozrává ve druhém roce života, tím se rozvíjí dovednost předstírání, jež se časem vyvine ve funkční teorii mysli (Frith, 1989, s. 170).

Anna McAlister a Candida Peterson provedly longitudinální studii, ve které zjišťovaly vztah mezi výsledkem v testech teorii mysli a počtu sourozenců v dětském věku (1-12 let), které respondenti měli. Jejich vzorek tvořilo 63 dětí převážně předškolního věku, kterým zadávaly testovou baterii teorie mysli přiměřenou k věku. Po 14 měsících dle tehdejšího věku baterii zadaly znovu. Výsledky jejich výzkumu potvrdily vztah mezi skórem v testové baterii a počtem sourozenců. Bez ohledu na věk, děti se dvěma a více sourozenci skórovaly významně úspěšněji než ty bez sourozence dětského věku, a to v případě prvního i druhého testování (McAlister, Peterson, 2007). Tato studie tedy podporuje teorii, že děti vyrůstající se sourozenci jsou častěji konfrontované s jejich jinými potřebami, názory, chováním a stávají se tedy vůči nim i cizímu pohledu na svět vnímavější.

⁷ Tzv. *decoupler*, pro bližší vysvětlení mechanismu, srov. Leslie, A. M., (1987) Pretense and Representation: The Origins of „Theory of Mind“. *Psychological Review*, vol. 94, no. 4, 412-626

Někteří autoři se domnívají, že vývoj teorie mysli pokračuje celý život, kdy má jedinec možnost stále víc příležitostí poznávat lidi a jejich chování (de Villiers a de Villiers, 2014).

3.2.1 Teorie mysli prvního a druhého řádu

Přesvědčení patří mezi mentální stavy, které ovlivňují chování. Dospělí jsou si tohoto vlivu vědomi i v případě, že dané přesvědčení člověka je mylné. Naproti tomu děti zhruba do 3 let nedokážou pochopit, že lidé jednají na základě vlastních představ, které se ale s realitou shodovat nemusí (Kloo, 2010). Schopnost usuzovat mentální stav jiné osoby se nazývá teorie mysli prvního řádu a testuje se tzv. *first order false belief tasks* (Baron-Cohen, 2001).

Mezi nejznámější testy prvního řádu mylného přesvědčení patří *Sally-Ann test* a *Smarties test* (Martins Junior et al., 2011). V prvním zmíněném testu je jedinci prezentován krátký příběh o panenkách Sally a Ann. Sally má košík (*basket*) a Ann má krabici (*box*). Sally má kuličku na hraní (*marble*) a vloží ji do jejího košíku. Poté Sally odejde. Ann mezitím kuličku z košíku vyndá a přemístí ji do krabice. Když se Sally vrací, chce si hrát se svou kuličkou. Participantovi je poté kladena otázka, kde bude Sally hledat svou kuličku (Frith, 1989). Děti se správnou domněnkou odpoví, že ve svém košíku. Avšak děti s deficitem v oblasti teorie mysli si neuvědomují, že Sally neví o změně umístění kuličky. Intaktní jedinci touto schopností disponují po čtvrtém roce života (Wimmer, Perner, 1983, in Baron-Cohen, 2001).

Mnoho výzkumných studií publikovalo výsledky, ve kterých děti s PAS vykazovaly problémy s posuzováním perspektivy jiného člověka a místo toho vždy referovaly svůj pohled na věc (Baron-Cohen, Leslie a Frith, 1985, 1986; Leekam a Perner, 1991; Perner, Frith, Leslie a Leekam, 1989; Reed a Peterson, 1990; Swettenham, 1996; Swettenham, Baron-Cohen, Gomez a Walsh, 1996; in Baron-Cohen, 2001). Happé také dodává, že není známý jediný případ dítěte s PAS, které by test prvního řádu teorie mysli zvládlo ve věku 4 let, jak je normou u vrstevníků bez dané diagnózy (Happé, 1995, in Baron-Cohen, 2001). Není tedy překvapující, proč se v dnešní době koncept teorie mysli tolik spojuje s autismem.

Schopnost mentalizovat o duševních stavech jiných lidí je pro úspěšnou komunikaci vysoce důležitá a s deficitem teorie mysli je bohužel pochopení sociálních kontextů častokrát nemožné.

Teorie mysli druhého řádu dosahují děti v období primárního vzdělávání, tedy od 6 do 10 let, kdy se učí odhadovat, co si myslí nebo cítí jiná osoba o myšlenkách a pocitech druhé osoby (Wellman a Liu, 2004). Pro účely zjišťování této úrovně se používá také příběh inspirovaný Pernerovým a Wimmerovým paradigmatem (1985) o přemísťování objektu. Hlavními figuranty jsou Mary a John. Nezávisle na sobě jsou informovaní o lokaci objektu X, mají tedy oba pravdivá přesvědčení prvního řádu. John má však mylné přesvědčení druhého řádu o přesvědčení, které má Mary. Děti následně odpovídají, co si myslí o tom, kde si myslí John, že bude Mary objekt X hledat (Coull, Leekam, 2006). Testem zaměřeným na teorii mysli druhého řádu můžeme zjistit specifické vývojové zpoždění u dětí, které již dovršily šestý rok (Baron-Cohen, 2001).

3.3 Teorie mysli a narušený vývoj řeči

Vztah mezi jazykovými schopnostmi a teorií mysli se zkoumá již přes 20 let (Nilsson, de López, 2016). Většina studií, které se touto problematikou zabývaly, poukazovala na existující vztah mezi úrovněmi těchto dovedností. Nejednoznačnost těchto výsledků pak dala vzniknout metaanalýze, která nashromáždila data 17 studií, v nichž participovalo celkem 745 dětí od 4 do 12 let. 329 zúčastněných mělo diagnózu *specific language impairment* (SLI neboli specificky narušený vývoj řeči) a zbylých 416 dětí patřilo do kontrolní skupiny (Nilsson, de López, 2016). Vzhledem k již zmíněným nekonzistentním výsledkům předchozích studií autoři dopředu neformulovali žádné hypotézy. Tato metaanalytická studie přinesla zajímavé, ačkoliv možná méně překvapivé výsledky. Děti s SLI podávaly významně nižší výkony v testech teorie mysli než jejich typicky vyvíjející se vrstevníci. Samozřejmostí bylo vyloučení možného vlivu jazykové poruchy na výkon. Nilsson a de López deklarují, že testy teorie mysli obsahovaly jednoduché verbální instrukce a byly obvykle podpořeny i vizuálně. Také se před klíčovým testováním zjišťovala celková

míra porozumění a paměti. Z těchto výsledků tedy vyplývá spojitost mezi SLI a obtížemi ve schopnosti mentalizovat, avšak nezaložené na verbální nedostačivosti.

Otázkou zůstává, jestli je vývoj teorie mysli u dětí se specifickými poruchami řeči narušený, nebo jen opožděný. Autoři této studie se přiklání ke druhé možnosti; což ale neznamená, že své zdravé vrstevníky doženou. Poukazují na to, že některé důkazy nasvědčují tomu, že i v dospělosti se můžou vyskytovat u jedinců s SLI problémy s deficitem teorie mysli (Nilsson, de López, 2016, in Lowry, 2017).

4 Testy jazykových schopností

Variabilita projevů jazykového vývoje se podepsala na různorodé typologii diagnostických nástrojů. Při výběru jazykového testu je potřeba zvolit variantu, která zjišťuje jazykovou úroveň v oblasti, která nás zajímá, a zároveň dbát na vývojovou úroveň dítěte. Aby měly výsledky vypovídací hodnotu, úkoly by pro děti neměly být příliš snadné, ani extrémně náročné (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Podle Durdilové (2012, in Fojtíčková, 2013) je však v tuzemské logopedické praxi obecně velký nedostatek diagnostických materiálů. Mnoho standardizovaných nástrojů již má k dnešním normám daleko a odborníci si proto raději tvoří vlastní materiály. Problémem je ale jejich nestandardizovanost, kvůli níž pojišťovny odmítají proplácet testování (Durdilová, 2012, in Fojtíčková, 2013). V následujícím přehledu různých jazykových testů proto budu uvádět nikoliv jen české standardizované nástroje, ale přiblížím i ty ze zahraničí a relativně nové baterie jazykových testů vytvořeny českými autory, avšak bez standardizace.

Jak jsme psali v kapitole jazykového vývoje, základní rozdělení aspektů jazyka je možno rozdělit na slovník a gramatiku. Je tedy pochopitelné, že kromě velkých testových baterií, které zjišťují komplexní jazykové schopnosti, existují také testy mapující jednu oblast vývoje (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Diagnostické nástroje, které monitorují slovní zásobu, můžou obsahovat úkoly zaměřené na produkci i porozumění. Mezi nejznámější testy slovní zásoby zjišťující receptivní složku patří dle Smolíka (2014) *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT) vytvořen v Americe. Čím tento test vyniká mezi ostatními, je jeho věková škála, pro kterou je test standardizován. Administrovat se dá starším batolatům, dětem, adolescentům, dospělým, až do věku 99 let. Examinátor ukazuje probandovi tzv. podnětové karty, na kterých jsou 4 obrázky. Úlohou probanda je zvolit jeden z nich tak, aby odpovídal slovu, které zadal administrátor. Výhodou tohoto testu je relativně nenáročná administrace a vyšší atraktivita u dětských respondentů (Smolík, Seidlová Málková, 2014). Podobným nástrojem jako je PPVT je rovněž americký test slovní zásoby v produkci *Expressive Vocabulary Test* (EVT; Williams, 1997, Smolík, Seidlová Málková, 2014). Je totiž podobně jako test

předchozí využitelný pro širokou věkovou škálu populace. Na rozdíl od PPVT měří produkci řeči a má rozdílné obtížnosti úkolů. Snazší úroveň spočívá v pojmenovávání obrázků. Při vyšší náročnosti je prezentován obrázek spolu s jeho pojmenováním a úlohou probanda je najít k danému slovu synonymum. Mezi používaný test slovní zásoby zaměřený na produkci patří v ČR *Obrázkově-slovníková zkouška*, jejímž autorem je Ondřej Kondáš. Jak uvádí Smolík, vzhledem ke starším obrázkovým materiálům i normám by tento test měl sloužit spíše jako doplňková diagnostika (Smolík, Seidlová Málková, 2014). Sada 30 obrázků je postupně prezentována dětem v kategorii od 5 a půl do 6 a půl roku. Na obrázcích se vyskytují např. zvířata, předměty a věci i činnosti, které má dítě pojmenovat. Jelikož je tato zkouška určena dětem v předškolním věku, může být použita také jako pomůcka k posouzení školní zralosti (Kondáš, 1972, in Paštiková, 2015).

Z komplexnějších testových metod, které posuzují více oblastí jazyka, zmíníme jednu z nejrozšířenějších v USA, a to *Clinical Evaluation of Language Fundamentals* (CELF), konkrétně její 4. vydání CELF-4 (Semel, Wiig, Secord, 2003, in Smolík, Seidlová Málková, 2014). Je určena pro široký věkový rozptyl: děti od 5 let až mladí dospělí do 21 let. Obsahuje až 19 subtestů, které se dělí na 4 úrovně: jádrové neboli základní zkoumají převážně gramatické jevy; úrovně pro porozumění a sémantiku; paměť; a doplňkové, ve kterých najdeme různé nástroje, jako např. pragmatický profil, který je určen rodičům nebo učitelům dítěte (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

V ČR mezi testy zachycující více aspektů jazyka patří např. *Heidelberský test řečového vývoje* nebo *Zkouška jazykového citu*. První z jmenovaných byl původně vytvořen pro německy mluvící země a chybí mu české normy. Celkově obsahuje 13 subtestů třech jazykových rovin: gramatiky, sémantiky a pragmatiky. Mezi pomůcky, které využívá examinátor při administrování, patří figurky zvířat, dřevěných panenek, jedny dřevěné kostky, obrázkové karty, karty se slovy, kousek látky a obrázky lidských tváří (Grimm, Schöler, Mikulajová, 1997, in Fojtíčková, 2013). Zkouška jazykového citu vznikla v 70. letech a jeho nová úprava, kterou si popíšeme níže, se používá od roku 1992. Žlab, autor testu, doporučuje zkoušku pro děti 1. až 5. ročníku ZŠ. Test obsahuje 7 subtestů s postupně vzrůstající obtížností. Subtesty hodnotí morfologické a syntaktické jazykové dovednosti. První subtest se zaměřuje na znalost rodů podstatných jmen, ve druhém se

hodnotí přechylování tvaru podstatného jména (např. ze ženského rodu na mužský), třetí subtest sleduje schopnost odvodit přídavné jméno od podstatného nebo od slovesa. Ve čtvrtém má respondent doplnit do věty podstatné jméno ve správném tvaru podle kontextu, v pátém subtestu zas správně převést větu z přítomného času do minulého. V dalším subtestu jsou dítěti prezentována spojení podstatného jména s přídavným jménem, zájmenem nebo číslovkou v prvním pádě a jeho úkolem je správné doplnění tvaru spojení do věty. V posledním subtestu se hodnotí schopnost poznat společný kořen u řady slov. Tato zkouška se používá často k diagnostice při výukových problémech v českém jazyce (Žlab, 1992, in Votrubová, 2015), ale lze jí použít i ke zjištění úrovně jazykových kompetencí u dětí ze „sociokulturně znevýhodněných prostředí v důsledku jejich příslušnosti k minoritní etnické skupině“ nebo „u dětí se sluchovým či mentálním postižením“ (Vágnerová, Klégrová, 2008, in Votrubová, 2015, s. 26).

Jelikož v ČR nebyl dostupný žádný specializovaný diagnostický nástroj pro zjištění jazykového vývoje pro předškolní věk, Seidlová Málková se Smolíkem zkonstruovali Diagnostickou baterii pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku. Vznikla jako součást výzkumného projektu z roku 2010 a 2011. Určena je pro děti od 3 a půl do 5 a půl roku. V testové příručce, kterou se autoři rozhodli zpřístupnit širší odborné veřejnosti, se nacházejí podrobné návody i orientační normy. Baterie se skládá ze dvou částí, z nichž každá má 5 subtestů. První část je zaměřena na fonologické zpracování. V subtestech se hodnotí; rozpoznávání slabik; skládání slabik; rozpoznávání hlásek v pseudoslovesech; rychlé jmenování obrázků (RAN); a opakování pseudoslov. Druhá polovina testu zkoumá gramaticko-lexikální rovinu: subtest slovník; morfologie; porozumění gramatice; posuzování gramatičnosti; a opravování vět (Seidlová Málková, Smolík, 2014).

Pro jiný výzkum, tříletou kvantitativní průřezovou studii (2013-2015) s názvem Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika, bylo vytvořeno několik nových materiálů. Autoři pro potřeby jejich výzkumného záměru totiž také nenašli dostatek existujících materiálů. Pod vedením docentky Anny Kucharské tedy pracoval tým odborníků na několika nových testech porozumění a jazykového uvědomování. Mezi nově vytvořené testy porozumění patřily: Testy založené na porozumění slyšenému, Hlasité čtení

s porozuměním a Tiché čtení s porozuměním. Test jazykového uvědomování (nachází se v procesu ověřování), který jsme administrovali i respondentům naší práce, si přiblížíme v praktické části. Jako poslední nástroj z vlastní tvorby pro měření jazykových dovedností autoři studie použili modifikovaný subtest Slovník pro ověření slovní zásoby. Upravili jej však pro potřebnou věkovou kategorii (Sotáková, in Kucharská et al., 2015).

5 Strange Stories a jeho modifikace

Schopnost teorie mysli se dá testovat různými nástroji. V kapitole č. 3 jsme zmínili testy zaměřené na mylné přesvědčení. Mezi další patří testy s úlohami na klamání nebo předstírání, které taktéž můžou testovat teorii mysli prvního a druhého řádu. Lidé, kteří v těchto testech často selhávají, patří do skupiny jedinců s PAS. Diskutuje se tedy o tom, jak deficit v oblasti mentalizování o duševných stavech souvisí s deficitem v oblastech autistické triády. Je možné, že právě neschopnost reprezentovat a atribuovat mentální stavy je příčinou, proč lidé s PAS mají problém v komunikaci, socializaci a imaginaci (Frith, 1989; Leslie, 1987, 1988; in Happé, 1994b)? Výsledků studií s určitostí tuto teorii nepodporují, jelikož přibližně 20 % jedinců s PAS v testování projde zkouškou teorie mysli prvního řádu (Happé, 1994b). Autoři polemizují o několika možných vysvětleních, proč tomu tak je. Baron-Cohen (1989, in Happé, 1994b) jako jednu možnost uvádí funkčnost teorie mysli, která však dozrává později než u intaktní populace. Frith a kol. (1991; in Happé, 1994b) se domnívá, že zvládnutí úkolů teorie mysli by nemuselo nutně znamenat přítomnost této dovednosti, mohlo by jít spíše o použití jiné strategie k řešení. Pakliže by tito jedinci s PAS během testování použili strategii nezahrnující teorii mysli, vysvětlovalo by to, proč jsou v reálném životě pořád sociálně-znevýhodnění (Happé, 1994b).

Pro odhalení jedinců, kteří jsou i přes neschopnost reprezentace mentálních stavů úspěšní v testech teorie mysli, vytvořila Francesca Happé (1994b) vlastní testový materiál, *Strange Stories test* (SST). Skládá se z 24 příběhů z reálného života, „o každodenních situacích, kde lidé říkají věci, které nemyslí doslovně“⁸ (Happé, 1994b, s.130). Úlohou respondenta si je příběh (doprovázen vždy jedním obrázkem) vyslechnout a porozumět explicitně nevyřčené motivaci protagonisty příběhu. Například v jednom příběhu se spolu hrají Emma a Katie. Emma z misky s ovocem vezme banán a přiloží si ho k uchu. Následně řekne: „Podívej, tento banán je telefon“. Po přečtení příběhu se administrátor probanda ptá: „Je pravda, co X řekl?“. Pokud je otázka zodpovězena nesprávně, je daná historka přečtena znova. Pokud proband odpoví správně, administrátor položí druhou otázku: „Proč to X řekl?“. Příběhy jsou koncipovány tak, aby vznikala jen jedna interpretace situace. Správná

⁸ „about everyday situations where people say things they do not mean literally“

odpověď vyžaduje vhodné přiřazení mentálního stavu protagonisty. V popsaném příběhu s Emmou a banánem je to předstírání (*pretend*). V dalších historkách se objevuje lež (*lie*), milosrdná/bílá lež (*white lie*), vtip (*joke*), nedorozumění (*misunderstanding*), přesvědčování (*persuasion*), vzhled/realita (*appearance/reality*), sarkasmus (*sarcasm*), slovní obrat (*figure of speech*), zapomenutí (*forget*), dvojitý klam (*double bluff*) a protichůdné emoce (*contrary emotions*). Každý z těchto motivů se v testu vyskytne dvakrát, ne však dva stejné typy za sebou. Skórování druhé otázky je také buď správné nebo nesprávné, Happé navíc rozlišuje mezi správným uvedením mentálního či fyzického stavu. Respondenti s odpovědí zahrnující myšlenky, pocity či přání figuranta příběhu, kteří použili slova jako mít rád, chtít, bát se, myslet či předstírat, poskytli vysvětlení pomocí mentálního stavu. Odpovědi s fyzickým stavem se vztahovaly spíše k tělesným dispozicím nebo činnosti a obsahovaly popisy jako vypadat, veliký nebo prodávat. Pokud respondent zmíní špatnou i správnou odpověď, uznává mu je ta správná. Tento princip platí i s mentálním a fyzickým stavem. Pokud jsou popsány oba (správně), přednost dostává odpověď s mentálním stavem (Happé, 1994b).

Pro představu, jaké výsledky Strange Stories test přinesl po uvedení do praxe, popíšeme jednu výzkumnou studii F. Happé. Výzkumný vzorek sestával z 24 jedinců s poruchami autistického spektra. Kontrolní skupiny byly 3. Jednu tvořilo 11 dětí a 2 dospělí s mentálním handicapem (MH), druhou 26 typicky vyvíjejících se dětí. Třetí kontrolní skupinu tvořilo 10 zdravých dospělých. Všichni respondenti nejdříve prošli šesti kontrolními příběhy, které zahrnovaly jen fyzické stavy. Bylo potřebné ověřit, že skupina zejména s PAS nebude mít při zodpovězení potíže a disponují dostatečným celkovým porozuměním. Také byla všem skupinám administrována testová baterie teorie mysli, která obsahovala: 4x test na mylné přesvědčení prvního řádu; 2x test mylného přesvědčení druhého řádu; 2x test na klamání prvního a 2x druhého řádu. Pomocí subtestu z Wechslerovy inteligenční škály pro dospělé nebo pro děti (podle konkrétního respondenta) byla změřena verbální inteligence skupině s PAS a s MH. Výsledky kontrolních příběhů nezahrnujících mentální stavy byly napříč skupinami stejné, v žádné z nich nedosáhl nikdo méně než 5 ze 6 možných bodů. Co se týče baterie teorie mysli, tu všechny kontrolní skupiny zvládly. Skupina s PAS měla různé výsledky, podle kterých byli dále rozřazeni na ty, bez prokázané teorie mysli ($n=6$), protože baterii neprošli, a druhou skupinu, kterou Happé pojmenovala jako *able autistic*, tedy „schopné“ autisty, protože zvládli testy prvního řádu ($n=18$). *Able autistic*, u kterých se

teorie mysli v testech vyskytovala, pak byli rozřazeni na skupinu PAS prvního nebo druhého řádu, podle konzistentnosti úspěšnosti v daných kategoriích testu (jedinci, kteří nebyli konzistentní v žádné z kategorií, do tohoto užšího výběru skupin zařazeni nebyli). V obou skupinách bylo po 6 jedinců. V samotném testu Strange Stories si vedly skupiny podobně jako v testové baterii teorie mysli. Mohlo by to znamenat, že i přes jinou formu testu, měří SST stejný mechanismus schopnosti atribuovat mentální stavy jako jiné testy teorie mysli. Jak si však níže přiblížíme, SST je pro jedince s autismem, kteří zvládli projít testem prvního i druhé řádu větší výzvou. Ze SST bylo možné získat maximum 24 bodů. Kontrolní skupina dospělých si vedla samozřejmě nejlépe, v průměru získala 23,7 bodu a všechny interpretace příběhů byly založeny jen na mentálním stavu. Skupina intaktních dětí dosahovala výsledky od 15 do 22 bodů, $M=18,2$. Ve skupině PAS byly významné rozdíly. Nejnižší skórovala skupina bez teorie mysli, $M=7,5$. Výsledek *able autistic* byl také signifikantně nižší ve srovnání s kontrolními skupinami ($M=15,9$). Skupina s PAS prvního řádu měla průměr 12,8 a druhého řádu rovných 20 b. Mohli bychom vyloučit, že horší výsledky autistů jsou ovlivněny jen verbální inteligencí, protože skupina mentálně handicapovaných disponovala téměř stejnou verbální inteligencí ($VIQ=56,9$; skupina PAS bez teorie mysli $VIQ=62,3$) a v SST dosáhla průměrně 16,5b, kdežto první skupina s PAS jen 7,5 bodu. Skupina *able autistic* druhého řádu (věkový průměr 17,7 let) dosáhla již zmíněných 20 bodů. I když je to výrazně víc než u jejích členů skupiny PAS, ve srovnání s kontrolní skupinou dospělých to poukazuje na jisté deficity v teorii mysli. Zajímavostí je, že neuváděli významně méně mentálních stavů než jiní respondenti (Happé, 1994b). Baron-Cohen se (1989a, in Baron-Cohen, 2001) za pomoci testu od Wellmana a Estuse dotazoval zdravých dětí i dětí s diagnózou PAS, k čemu je mozek. Prezentoval zjištění, že děti s PAS v mentálním věku 4 roky uváděly převážně fyzické funkce mozku, jako je pohyb nebo udržení těla při životě. Avšak mentální funkce jako snění, myšlení nebo udržení tajemství, které uváděly jejich zdraví vrstevníci, často nezminily. Tager-Flusberg (1989,1992, in Happé, 1994b) zas zjistila, že mladší autistické děti s rozvíjejícími se jazykovými schopnostmi ve srovnání s dětmi s Downovým syndromem, užívají méně termínů zahrnujících kognitivní stavy ve spontánních rozhovorech. Ve Strange Stories testu však PAS skupina používala dostatek mentálních stavů, problém byl v jejich nevhodnosti. Celá tato skupina chybovala častěji než kontrolní skupiny, ale nejvíc nevhodně odpovídala skupina bez teorie mysli. Happé uvádí,

že měli tendenci užívat několik málo mentálních stavů v každém příběhu pořád dokola. Jedna z takových odpovědí byla např. vtipkování. V jednom příběhu, ve kterém paní říká, že bude muset utopit kocourky, pokud je neprodá, pak působila odpověď, že si paní dělá srandu, velmi nevhodně až chladně. Happé se domnívá, že jednou z možností, proč PAS skupina uváděla mentální stavy bez hlubšího smyslu, je pochopení nepravdivosti výroku figuranta, tedy že svůj projev nemyslel doslovně. Proto odpověděli mentálním stavem, se kterým se ve svém životě již setkali právě při obraznosti kontextu. Jako další možnost uvádí přídatný deficit v centrální koherenci (Happé 1994b). Tento pojem do teorie autismu zavedla Uta Frith. Jde o schopnost vytvářet koherentní obraz z různých pozorování tak, abychom porozuměli skutečnému významu vnímaného. Izolované detaily se za pomoci dalších kontextů mění a stávají se částí celku (Vermeulen, 2006). A jedinci s PAS, jak se zdá, mají tuto schopnost vyabstrahování smyslu z kontextu zhoršenou a preferují kusé informace před globálními (Frith, 1989, in Happé, 1994b). Autorka studie dodává, že pro zobecňování výsledků této studie i pochopení souvislostí mechanismu teorie mysli a centrální koherence, je zapotřebí provést ještě mnoho výzkumů a s většími počty respondentů (Happé, 1994b).

Jako jedni z prvních, kteří replikovali SST, byli Therese Jolliffe a Simon Baron-Cohen (1999). Pro své výzkumné záměry potřebovali test pozměnit, dohodli se tedy na modifikaci s Happé. Rozhodli se vynechat 3 typy příběhů: vzhled/realita, protichůdné emoce a zapomenutí. Zbylých 17 příběhů použili v původním znění, a jednu historku upravili tak, aby kontext ještě víc pobízel zdravou populaci k jedné interpretaci situace. Jolliffe a Baron-Cohen administrovali SST skupině vysokofunkčních autistů, jedincům s Aspergerovým syndromem, a kontrolním skupinám. Výsledky byly v souladu se zjištěním F. Happé. První dvě skupiny si vedly hůře než kontrolní skupiny, a skupina s autismem vykazovala ještě nižší výsledky než jedinci s Aspergerovým syndromem. Taktéž konstatovali, že obě skupiny používaly přibližně stejný počet odpovědí s vysvětlením mentálního stavu, avšak výrazně nevhodněji než kontrolní skupiny (Jolliffe, Baron-Cohen, 1999).

Další replikaci SST provedl Kaland a kol. (2005). Ve své studii *The Strange Stories test A replication study of children and adolescents with Asperger syndrome* ponechali celou

sadu příběhů beze změn. Publikované výsledky korespondovali s oběma studiemi zmíněnými výše.

O'Hare a kol. v roce 2009 publikovali článek *A Clinical Assessment Tool for Advanced Theory of Mind Performance in 5 to 12 Year Olds*. Jde o výzkumnou studii (a návod) s větším vzorkem respondentů typicky vyvíjejících se dětí. Jako výzkumný nástroj byl použit test Strange Stories, ze kterého se vybralo 12 příběhů tak, aby byl zachován každý typ situace. Protože jsme v rámci výzkumné části této bakalářské práce tuto studii replikovali, celou modifikaci testu, která zahrnuje i pozměněné skórování, si popíšeme v empirické části (O'Hare et al., 2009).

Výzkumná část bakalářské práce

6 Definice výzkumného problému a stanovení hypotéz

V zahraničí je to už přes 30 let, co se konceptu teorie mysli dostalo větší pozornosti. První studie byly zaměřené zejména na předškolní děti, dnes se však vývoj toho fenoménu zkoumá od raného dětství, přes adolescenci, dospělost, a některé studie se věnují i pozdnímu stáří. Nejužívanějšími nástroji byly ze začátku testy zaměřené na mylné přesvědčení a klam. Vývoj oboru si však žádal nové testové materiály, které by byly schopné větší diskriminace úrovně mentalizace a odhalení jedinců s PAS, kterým se podařilo projít testy prvního a druhého řádu (Wellman, 2017).

Jedním z autorů, kteří pracovali na vývoji nového výzkumného nástroje, byla Francesca Happé. Ve své dizertační práci z roku 1991 představila sadu příběhů pojmenovanou Strange Stories. Cílem této nové baterie bylo poskytnout přirozenější nástroj k detekci deficitu teorie mysli. V zahraničí se od té doby provedlo několik studií, jejichž výsledky byly konzistentní se zjištěními Happé (tj. SST měří schopnost teorie mysli tak, jako předchozí zmíněné nástroje, ale pro vysokofunkční autisty je set příběhů náročnější a i ti, kteří pokořili test druhého řádu, vykazovali pro splnění SST nedostatečnou schopnost mentalizace).

O'Hare a kol. v roce 2009 publikovali modifikovanou verzi SST v článku *A Clinical Assessment Tool for Advanced Theory of Mind Performance in 5 to 12 Years Olds*. Jako první se rozhodli tento test administrovat větší skupině dětí bez klinické diagnózy. Se záměrem přinést normativní data pro britskou populaci, podrobili testu Strange Stories 140 typicky vyvíjejících se dětí od 5 do 12 let.

V České republice zatím Strange Stories test není standardizován, ale po vzoru britské studie je stanoven do budoucna podobný cíl. Pilotní studii podle popisu z článku pro ověření testu již provedla Tereza Tetourová v roce 2017. Její výzkumný vzorek tvořilo 35 žáků navštěvujících 4. třídu ZŠ. Jak uvádí ve své bakalářské práci, cílem testování je „zmapovat kulturní specifika českého prostředí a možnosti či omezení proveditelnosti testování, a na základě toho navrhnout vyplývající modifikace pro zajištění validity testu pro české prostředí“ (Tetourová, 2017, str. 35). Cíl této práce je stejný. Získávat normativní data se však budou od žáků 2. třídy na základní škole. Ty budou následně srovnávány s daty,

která shromáždila Tetourová ve svém výzkumu. Kromě testové baterie *Strange Stories* bude respondentům této práce administrován také Test jazykového uvědomování pro zjištění potencionálního vztahu, který by mohl být mezi naměřenou úrovní sociálních a jazykových dovedností.

6.1 Výzkumné hypotézy

Účelem této bakalářské práce je získat data typicky vyvíjejících se dětí 2. třídy v testu *Strange Stories* a dopomoci tak malým krůčkem k ověření testu v tuzemském prostředí. Pomocí statistické analýzy budou tyto výsledky srovnány s daty od žáků 4. třídy. Zajímá nás, jak si povedou v testu mladší děti. Oba výzkumné vzorky tvoří děti bez klinických diagnóz nebo jiných vývojových vad. Mohli bychom tedy předpokládat, že mezi žáky budou pozorovatelné rozdíly, avšak jenom z důvodu rozdílného věku. Druhá výzkumná otázka se týká vztahu mezi sociálními a jazykovými dovednostmi. Zajímá nás, jestli se mezi výši skóru v testu *Strange Stories* a výši skóru v Testu jazykového uvědomování objeví korelace.

Hypotézy tedy formulujeme následovně:

1. H_0 : Mezi výsledky žáků 2. a 4. třídy v testu *Strange Stories* neexistuje rozdíl.
 H_1 : Mezi výsledky žáků 2. a 4. třídy v testu *Strange Stories* existuje vztah.
2. H_0 : Závislost mezi výsledky žáků v *Strange Stories* testu a Testu jazykového uvědomování neexistuje.
 H_1 : Závislost mezi výsledky žáků v *Strange Stories* testu a Testu jazykového uvědomování existuje.

7 Použité metody

7.1 Test jazykového uvědomování

První z nástrojů, které využívá tato bakalářská práce, je Test jazykového uvědomování; byl vytvořen primárně pro účely projektu Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika. Na přípravě toho testu se podílela Katedra psychologie a Katedra českého jazyka PedF UK, zejména vedoucí projektu Kucharská za spolupráce Šmejkalové. Test je inspirován Žlabovou Zkouškou jazykového citu, avšak nový materiál má za cíl mj. více diferencovat úroveň jazykových schopností u dětí mladšího školního věku (Votrubová, 2015).

Test se dělí na dvě části, z nichž každá má 4 subtesty. Ty jsou tvořeny pěti testovými položkami a před každým z nich se nachází zácvik (až na jednu výjimku). První zácvičnou situaci řekne administrátor, v dalších třech zácvicích je pak dán prostor žákovi. V případě, že dítě odpoví nesprávně nebo nedokáže odpovědět vůbec, vždy sdělíme správné řešení. Úlohou zácviku je však seznámení s úkolem, nevysvětlujeme k principům úkolů nic navíc, záměrem není dítě test naučit. Při řešení testových položek dítě povzbuzujeme, ale již neposkytujeme korektivní zpětnou vazbu. Všechny odpovědi se zapisují do záznamového archu.

První polovina testu (A) sleduje znalosti morfologie.

V prvním subtestu *A1 Gramatické číslo (Na trávě ležel kámen)* má dítě určit správné gramatické číslo podstatného jména. Příklad: „*V povětří poletovali ptáci. Hmyz. V povětří... (poletoval hmyz).*“

Druhý subtest *A2 Pád (Doplňování vět)* je jako hra s doplňováním slov ve správném pádě. Příklad: „*Květ. Na stromě vykvetly... (květy).*“

Další subtest je pojmenován *A3 Slovesný rod (Co víme o...?)*. Jak uvádí Votrubová (2015, str. 28) ve své diplomové práci⁹, autorky pokládají tuto gramatickou kategorii za obtížnější a pro zvládnutí tohoto úkolu je zapotřebí „vyšší stupeň morfologicko-

⁹ Dipl. práce: Jazykové uvědomování u dětí na počátku školní docházky, vedoucí práce Doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D., výzkumná část této práce byla součástí projektu Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika.

syntaktického uvědomění dítěte“. Příklad: „*Lékař. Pacient byl ošetřen lékařem. Co víme z této věty o lékaři?... (Lékař ošetřil pacienta).*“

Posledním subtestem morfologické kategorie je *A4 Slovesný vid (Co Petra už udělala?)*. Administrátor řekne, že Petra může něco dělat delší dobu, a úlohou žáka je přeformulování věty do významu, že Petra to už udělala. Příklad: „*Petra psala úkol. ... Petra napsala úkol.*“

Ve druhé části Testu jazykového uvědomování se hodnotí správnost slovotvorby.

Subtest *B1 Tvoření substantiv (Jak se jmenuje?)* jako jediný nemá zácvek. Dítěti je prezentována otázka, ve které figuruje vymyšlené podstatné jméno „žoužel“. Jejich úkolem je pak vybrat z nabídky slov podstatné jméno se správnou příponou, na které se administrátor ptá. Příklad: „*Jak se jmenuje člověk, který hraje na žoužel? (žouželák/ žouželista/ žouželič)*“.

Druhým subtestem je *B2 Tvoření adjektiv (Jak se věci nazývají)*. Respondent má za úkol odvodit přídavné jméno ze slovního spojení. Příklad: „*Houba na mytí je... mycí houba.*“

Další subtest je *B3 Stupňování adjektiv (hezký – hezcí – nejhezčí)*. Jak z názvu vyplývá, v tomto úkolu žák stupňuje přídavná jména. Příklad: „*Mladý... mladší... nejmladší.*“

Posledním subtestem celého testu je *B4 Tvoření adverbii (veselý – vesele)*. Pro správné zodpovězení této úlohy má respondent doplnit na konci věty příslovce na základě užitého přídavného jména v dané větě. Příklad: „*Když je něco čerstvé, tak to vypadá... čerstvě.*“

Za každou správnou odpověď je přidělen 1 bod, lze tedy získat maximálně 40 bodů. V případě subtestu *B3*, kde je potřeba vystupňovat adjektivum dvakrát, musí být odpověď úplná. Za jeden správný tvar přídavného jména žák získává 0 bodů (Kucharská et al., 2015).

7.2 Strange Stories test

Jako druhý nástroj pro testování respondentů této práce je využita modifikace testu Strange Stories, kterou publikovaly O'Hare, Bremner, Nash, Happé, Pettigrew v článku *A Clinical Assessment Tool for Advanced Theory of Mind Performance in 5 to 12 Years Olds*.

Na rozdíl od původní verze F. Happé (1994), autoři z baterie 24 příběhů vyňali 12, z každého typu sociální situace jeden. V administraci též dodržovali přesné poradí, kdežto Happé při testování volila náhodnost příběhů.

Testování probíhalo v klidné místnosti s úvodem: „*Mám tu nějaké příběhy, které ti přečtu. Tvým úkolem je pozorně poslouchat, protože ti vždycky na konci příběhu položím několik otázek, na které budeš odpovídat*“. Příběhy byly čteny v pořadí: lež; bílá lež; nedorozumění; sarkasmus; přesvědčování; protichůdné emoce; předstírání; vtip; řečnický obrat; dvojitý klam; vzhled/realita; zapomenutí.

Po přečtení příběhu následovala otázka: „*Je to, co X řekl, pravda?*“ V případě, že dítě odpovědět neumělo, byla historka přečtena znova. Nebo si také o to respondent mohl požádat. Pokud odpovědělo správně či nesprávně, následovala druhá otázka. Happé v případech nesprávné odpovědi na první otázku prezentovala příběh znova, avšak O'Hare a kol. se rozhodli pro nehodnocení této otázky, nakolik nemusí mít v některých případech výpovědnou hodnotu (např. u řečnického obratu). Druhá otázka: „*Proč to X řekl?*“, byla zaměřena na porozumění mentálnímu stavu protagonisty v daném příběhu. Skórování této otázky bylo také pozměněno. Pokud dítě odpovědělo nesprávným mentálním stavem, nebo situaci interpretovalo pomocí fyzického stavu, nedostalo žádný bod. Nejvyšší skór, který za jeden příběh mohl být dosažen, byl 2 body. Ten dostalo každé dítě, které zodpovědělo druhou otázku přiřazením správného mentálního stavu. Příběh, u kterého je uznán fyzický stav za 2 body, je předstírání. Kolektiv se po dohodě rozhodl akceptovat odpověď, že si Emma s banánem „hraje“ jako plnohodnotnou odpověď. Autoři akceptovali i částečně vhodné interpretace, za který dostal respondent 1 bod. Maximum, které tedy mohly děti získat, bylo 24 bodů.

Autoři výzkumu zjistili, že Strange Stories je vhodným nástrojem pro posouzení vývoje teorie mysli u zdravé populace a test dobře diskriminuje rozdíly mezi jednotlivými věkovými kategoriemi. Nejmladší děti ve věku 5 až 6 let, které testy mylného přesvědčení už zvládají, dosahovaly v SST přibližně 33% úspěšnosti. Příběh se sarkasmem pro ně byl dle výsledků hodně náročný a typ s přesvědčováním prozatím úplně nepochopitelný. Plného počtu z testu však nedosahovaly ani děti dvanáctileté (O'Hare et al., 2009).

8 Výzkumný vzorek

Testování se účastnilo 41 dětí ze dvou pražských tříd 2. ročníku. Úspěšných respondentů bylo 39, z nichž bylo 18 dívek a 21 chlapců. Jejich průměrný věk v době testování byl $M=7,9$ let.

Do výzkumu nemohly být zahrnuty výsledky dvou chlapců pocházejících z ciziny, u kterých jazyková bariéra ztěžovala nejen pochopení příběhů Strange Stories, ale zcela znemožňovala výkon v testu jazykových kompetencí. Testováním prošly i další děti, u nichž čeština nebyla (jediným) mateřským jazykem, ale jejich verbální kompetence i znalost české gramatiky byly srovnatelné se spolužáky z českých rodin.

Jelikož je účelem této studie zjistit výsledky intaktní populace, žádné z dětí nemělo diagnostikovanou vývojovou vadu, poruchu či jakýkoli handicap, který by postihoval jejich vývoj sociálního porozumění nebo intelekt. Je to tak i v souladu se vzorkem respondentů ze studie O' Hare, kde také testovali děti bez diagnóz, běžně se vyvíjejících ke svému věku.

9 Popis sběru a zpracování dat

Pro potřeby výzkumu byla oslovena jedna větší pražská základní škola mimo centrum. Paní zástupkyně pro první stupeň souhlasila s výzkumem v dané škole a předala prosbu všem učitelům druhých tříd. Zanedlouho se přihlásily dvě učitelky, které s testováním v jejich třídách souhlasily. Následovalo seznámení ve škole, kde jsem jim vysvětlila podrobnosti studie. V daných třídách jsem se dětem představila, řekla jim, že také ještě studuji a k mému úkolu do školy bych potřebovala jejich pomoc. Požádala jsem je, ať doma rozdají souhlasy rodičům, jinak by to nebylo možné. Paní učitelky mě podpořily a jedna z nich mi dopomohla i tím, že napsala e-mail všem rodičům, kde je sama požádala o svolení s testováním jejich dětí. Při další návštěvě jsem posbírala informované souhlasy a začala s prvními administracemi.

9.1 Průběh testování

Testování probíhalo individuálně s každým respondentem. K dispozici jsme měli prázdnou místnost, kabinet nebo třídu, abychom eliminovali rušivé elementy. Na začátku jsme se vždy vzájemně představili a v případě, že dítě chybělo během mé první návštěvy, krátce jsem vysvětlila důvod mého zájmu o testování.

Jako první byl zadán Test jazykového uvědomování. Administrace začínala dle originálních instrukcí slovy: „*Nyní si zahrajeme několik her se slovíčky. Já ti vždycky nejdřív vysvětlím, jak se hrají, společně si je vyzkoušíme a pak si je zkusíme zahrát.*“ Po skončení tohoto testu některé z dětí poskytovaly zpětnou vazbu jako „nebylo to tak těžké“ nebo že se už těší na příběhy.

Dalším testovým materiálem byly příběhy vytvořené F. Happé. Za českou verzi vděčím Tereze Tetourové, která dělala pilotní studii k ověřování testu *Strange Stories*. Na katedře českého jazyka pedagogické fakulty UK vytvořila společně s paní učitelkou češtiny působící na základní škole českou verzi historek. Snažily se o minimalizování významových nepřesností způsobených překladem, o formulační akurátnost, zachování originality příběhů a sociálních situací v nich (Tetourová, 2017).

Administrace SST probíhala za stejných podmínek jako v britské studii z roku 2009. Počet i pořadí příběhů, klidná místnost a skórování bylo zachováno, jediný rozdíl spočíval v novém příběhu s řečnickým obratem, který byl přizpůsoben české populaci, a absence doprovázejících obrázků k příběhům.

9.2 Statistické zpracování dat

Zpracování všech se dat provádělo ve statistickém programu SPSS. Ověření normality distribuce dat výzkumného vzorku bylo testováno prostřednictvím Kolmogorova-Smirnova testu. Pro zjištění vztahu mezi skóry žáků z testů Strange Stories a Testu jazykového uvědomování byl použit Pearsonův korelační koeficient. Pomocí dvouvýběrového t-testu byla zkoumána rozdílnost průměrů ve výsledcích ze Strange Stories testu u žáků 2. a 4. třídy. K popisu rozdílů skóre v jednotlivých položkách SST obou skupin byly vytvořeny kontingenční tabulky.

10 Výsledky

10.1 Presentace dat žáků 2. třídy

Na základě výsledků Kolmogorova-Smirnova testu nebyla vyvrácena hypotéza, že data z Testu jazykového uvědomování (TJU) a *Strange Stories* (včetně 4. třídy) pocházejí z normálního rozdělení ($p = 0.952$, resp. $p = 0.488$).

Testová baterie obsahovala 12 příběhů. V každém z nich byl žák hodnocen skórem od 0 do 2 bodů. V případě nesprávné či žádné odpovědi získal žák 0 bodů, za částečně správnou odpověď 1 bod a u správného zodpovězení otázky mu byly přiděleny 2 body. Plný počet bodů, které mohly děti získat, je tedy 24.

V tabulce 1 jsou zobrazeny hodnoty, kterých děti dosáhly v průměru za každý příběh.

| Příběh | průměr |
|-----------------------------------|--------|
| Zubař (lež) | 1,56 |
| Klobouk (milosrdná lež) | 1,59 |
| Rukavice (nedorozumění) | 1,03 |
| Piknik (sarkasmus) | 0,56 |
| Koťátka (přesvědčování) | 1,21 |
| Houpačky (protichůdné emoce) | 0,85 |
| Banán (předstírání) | 1,28 |
| Kadeřník (vtip) | 0,92 |
| Čerti (řečnický obrat) | 1,00 |
| Ping-pongová pálka (dvojitý klam) | 0,92 |
| Santa Claus (vzhled/realita) | 1,36 |
| Panenko (zapomenutí) | 1,28 |

Tab. 1: Průměry žáků 2. ročníku v testu *Strange Stories* ($N = 39$)

Jak můžeme pozorovat, v prvních dvou příbězích, které představovaly sociální situace lži a milosrdné lži, si děti vedle nejlépe. Jako relativně méně obtížné (pro žáky v tomto výzkumu) se zdají být také příběhy s předstíráním, vzhledem/realitou, či

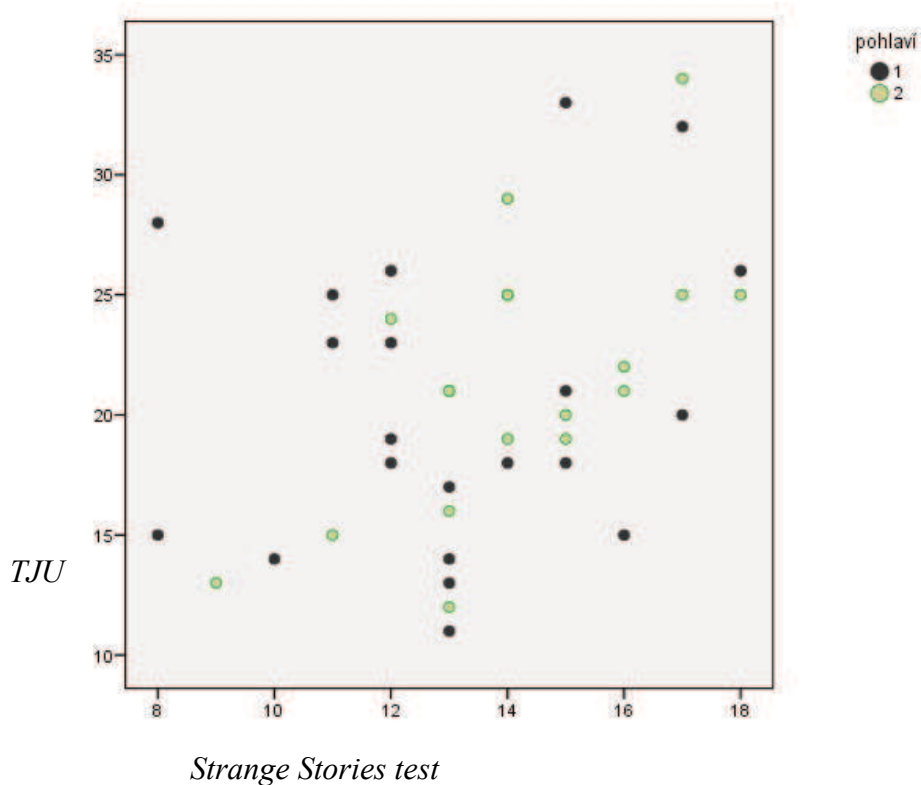
zapomenutí. Nejhorších výsledků dosahovaly děti v odhalení sarkasmu a protichůdných emocích.

Celkový průměr 2. třídy z testu Strange Stories dosáhl 13,56 bodů. Směrodatná odchylka, která popisuje průměrný rozptyl výsledků od průměrné hodnoty, je $SD = 2,542$. Téměř všechny děti získaly v testu minimálně 10 bodů. Výjimkou byli dva chlapci s počtem 8 a jedna dívka s počtem 9 bodů. Jedním z důvodů, proč tomu tak mohlo být, je jejich nižší věk oproti průměru všech žáků ($M = 7,9$ let). V době testování bylo dívců 7,5 let, chlapců 7,33 a 7,67 let. Nejvyššího výsledků 18 bodů (z každého pohlaví jeden respondent) však dosáhly také děti s podprůměrným věkem. Je mnoho faktorů, které mohly mít vliv na úspěšnost. V další kapitole se pokusíme některé z nich popsat a vysvětlit.

V testu, který byl administrován žákům jako první (TJU), děti získaly průměrně 20,9 bodů ($SD = 5,83$). Vyšší směrodatná odchylka ve srovnání se SST by mohla být způsobena např. maximem počtu bodů (40 vs. 24), které za TJU mohly děti získat.

Pearsonova korelace odhalila pozitivní vztah mezi zmíněnými výsledky TJU a SST. Korelační koeficient je $r = 0,366$ na pozorované hladině významnosti $p = 0,011$. V korelačním diagramu (Tab. 2) můžeme pozorovat, že ukazatelé bodů dívek jsou v lepším lineárním uspořádání, než je tomu u chlapců. Tomu odpovídá i míra vztahu mezi testy zjišťována pro každé pohlaví zvlášť. Korelace mezi výsledky dívek je (na pozorovatelné hladině významnosti $p = 0,003$) $r = 0,622$. U chlapců se zjistila mnohem nižší závislost mezi jejich výsledky, a sice $r = 0,193$ ($p = 0,20$).

Tab. 2 Korelace testu Strange Stories s testem jazykového uvědomování, pohlaví 1=CH, 2=D



10.2 Srovnání výsledků žáků 2. a 4. třídy ve Strange Stories testu

Dvouvýběrový t-test mezi žáky z 2. a 4. třídy potvrdil rozdílnost jejich průměrů v SST ($p = 0,002$). V tabulce 3 je uveden počet respondentů, průměr z testu SST a směrodatná odchylka pro každou skupinu. V tabulce 4 tyto informace najdeme pro skupiny pohlaví.

| | skupina | N | Průměr | SD |
|----------------------|---------|----|--------|-------|
| Strange Stories test | 2.třída | 39 | 13,56 | 2,542 |
| | 4.třída | 35 | 15,69 | 3,188 |

Tab. 3: Průměrné hodnoty v Strange Stories testu 2. a 4. třídy

Je pozoruhodné, že dívky ve 2. třídě dosahovaly vyšších výsledků než jejich spolužáci (bez jedné setiny o bod), ale ve 4. třídě tomu bylo naopak, chlapci získali o 0,8 bodu v průměru víc. Tím pádem můžeme sledovat, že rozdíl mezi dívčím pohlavím není významný ($p = 0,301$), ale mezi chlapci je rozdíl viditelnější a také významný na pozorovatelné hladině významnosti $p = 0,001$.

| | skupina | N | Průměr | SD |
|----------------------|-----------------|----|--------|-------|
| Strange Stories test | dívky 2.třídy | 18 | 14,11 | 2,246 |
| | dívky 4.třídy | 16 | 15,25 | 3,941 |
| | chlapci 2.třídy | 21 | 13,10 | 2,737 |
| | chlapci 4.třídy | 19 | 16,05 | 3,438 |

Tab. 4: Průměrné hodnoty v Strange Stories testu u chlapců a dívek 2. a 4. třídy

| Příběh | žáci 2. třídy | žáci 4.třídy |
|--|---------------|--------------|
| Zubař (lež) | 1,56 | 1,69 |
| Klobouk (milosrdná lež) | 1,59 | 1,83 |
| Rukavice (nedorozumění) | 1,03 | 1,31 |
| Piknik (sarkasmus) | 0,56 | 1,11 |
| Koťátka (přesvědčování) | 1,21 | 1,57 |
| Houpačky (protichůdné emoce) | 0,85 | 1,14 |
| Banán (předstírání) | 1,28 | 1,54 |
| Kadeřník (vtip) | 0,92 | 0,83 |
| Čerti (řečnický obrat) | 1,00 | 0,94 |
| Ping – pongová pálka (dvojitý klam) | 0,92 | 0,89 |
| Santa Claus (vzhled/realita) | 1,36 | 1,43 |
| Panenko (zapomenutí) | 1,28 | 1,34 |

Tab. 5: Průměrné hodnoty v testu Strange Stories žáků 2. a 4. třídy

V tabulce 5 jsou uvedeny průměry obou tříd v každé položce. T-test porovnával průměry obou skupin v jednotlivých příbězích, a statisticky významný rozdíl na hladině významnosti 0,05 je jen u čtvrtého příběhu se sarkasmem, kde jsou hodnoty tříd i na pohled

velice rozdílné. Neznamená to však, že by zbylé naměřené hodnoty nepopisovaly žádné rozdíly. V devíti příbězích si vedly lépe starší děti ze 4. třídy. Tak jako druháci, i žáci ze 4. ročníku dosáhli nejvíc bodů v příbězích zaměřených na lež. V historkách o ping-pongové pálce, čertech, a kadeřníkovi však mají žáci druhé třídy o 3, 6 a 9 setin více.

Při interpretaci těchto rozdílů jsou nápomocné kontingenční tabulky s přehledem, které popisují četnost odpovědí všech skóřů. V tabulce 6 můžeme vidět počet procent dětí z každé třídy, které uvedly adekvátní mentální stav ve své odpovědi na druhou otázku ve Strange Stories pro každý příběh zvlášť. I přesto, že v příběhu zahrnující řečnický obrat dosáhly druháci o 0,06 bodu v průměru víc, v tabulce 6 můžeme pozorovat jeden z největších rozdílů v počtu respondentů s plnohodnotnou interpretací této situace. Ve 2. třídě podalo správnou odpověď 15,4 % dětí, kdežto ve 4. třídě to byla téměř polovina, 45,7 %. Důvodem, proč má v průměru více 2. třída, je, že v rámci ostatních odpovědí za 0 až 1 bod je velký nepoměr skupin. Druháků s nulovým skóre bylo 15,4 % a s jedním bodem 69,2 %. Ve 4. třídě bylo 51,4 % dětí s úplně nesprávnou odpovědí a 1 bod dostal jen jeden žák, který tvořil 2,9 %. Pro tento jev se nabízí možnost rozdílného skórování administrátorů, které se budeme věnovat v další kapitole, spolu s další interpretací výsledků.

| Příběh | žáci 2. třídy | žáci 4. třídy |
|---|---------------|---------------|
| Zubař (lež) | 69,2 % | 74,3 % |
| Klobouk (milosrdná lež) | 69,2 % | 85,7 % |
| Rukavice (nedorozumění) | 46,2 % | 60 % |
| Piknik (sarkasmus) | 10,3 % | 40 % |
| Koťátka (přesvědčování) | 53,8 % | 71,4 % |
| Houpačky (protichůdné emoce) | 15,4 % | 28,6 % |
| Banán (předstírání) | 64,1 % | 77,1 % |
| Kadeřník (vtip) | 38,5 % | 37,1 % |
| Čerti (řečnický obrat) | 15,4 % | 45,7 % |
| Ping – pongová pále (dvojitý klam) | 10,3 % | 17,1 % |
| Santa Claus (vzhled/realita) | 59 % | 60 % |
| Panenko (zapomenutí) | 35,9 % | 40 % |

Tab. 6: Počet procent dětí, které získaly 2 body za příběh v Strange Stories

10.3 Odpovědi na hypotézy

První výzkumná otázka se týkala rozdílnosti výsledků, které dosáhnou v testu *Strange Stories* žáci 2. třídy ve srovnání se staršími dětmi ze 4. třídy. Hypotézy zněly:

1. H_0 : Mezi výsledky žáků 2. a 4. třídy v testu *Strange Stories* neexistuje rozdíl.
 H_1 : Mezi výsledky žáků 2. a 4. třídy v testu *Strange Stories* existuje vztah.

Na základě výsledků druháků ($M = 13,56$) a čtvrtáků ($M = 15,69$) byl zjištěn rozdíl na hladině významnosti $p = 0,002$; můžeme proto zamítnout nulovou hypotézu, tedy že mezi výsledky žáků 2. a 4. třídy v testu *Strange Stories* neexistuje rozdíl.

Dále nás zajímalo, jestli se mezi výsledky dětí ze 2. třídy v *Strange Stories* testu a Testu jazykového uvědomování projeví vztah.

2. H_0 : Závislost mezi výsledky žáků v *Strange Stories* testu a Testu jazykového uvědomování neexistuje.
 H_1 : Závislost mezi výsledky žáků v *Strange Stories* testu a Testu jazykového uvědomování existuje.

V tomto případě můžeme také zamítnout nulovou hypotézu, protože se mezi testy potvrdila pozitivní závislost ($r = 0,366$) na hladině významnosti $p = 0,05$.

11 Diskuze

V rámci výzkumné části této práce bylo stěžejní provést administraci testu *Strange Stories* podle vzoru britské studie O'Hare. Výsledky výzkumného vzorku (N=39) sestávajícího z dětí druhých tříd (M=7,9 let) byly následně srovnány s dětmi (N=35) o dva roky staršími, aby bylo možné identifikovat přibližnou míru rozdílně obtížnosti pro tyto respondenty. Cílem je totiž ověřit testovou baterii příběhů Francescy Happé na české populaci. Potencionální zisky z případné standardizace testu by mohly být přínosné nejen pro odborníky v oblasti poruch autistického spektra, ale i pro vývojovou psychologii v ČR jako takovou. Jelikož byla tato studie prováděna hned po studii pilotní a na věkově jiném vzorku, je jedním z cílů této práce také zjistit možné působení kulturních faktorů na výsledky způsobené např. formulací překladu.

Z komplexního pohledu bychom mohli říct, že dětem 2. ročníků základní školy, které participovaly v naší replikaci testu *Strange Stories*, nedělalo obtíže příběhům porozumět na obecné rovině. Z hlediska porozumění mentálním stavům protagonistů však test splnil svůj účel – žádné z dětí nedosáhlo plného počtu bodů, což je v souladu s naměřenými daty Happé (1994) i O'Hare et al. (2009).

Nejlépe si děti vedly v bílé/milosrdné lži. Téměř 70 % dětí odpovědělo úplně správně. Schopností lhát jedinci disponují již po druhém roce života a od 3 a půl roku jsou schopni bílou lží druhému zalichotit (Fu & Lee, 2007; Fu, Wang, Evans, & Lee, 2008, in Fu, Sai, Yuan, Lee, 2017). Je tedy možné, že ve věku 7-8 let již mají děti s lhaním bohaté zkušenosti, jak v rámci produkce, tak porozumění.

Dalším příběhem, ve kterém žáci dosahovali lepších skóre, byl typ vzhled/realita, předstírání a zapomenutí. Flavell et al. (1986, in Baron-Cohen, 2001) uvádí, že menší děti od 4 let jsou schopné rozlišovat mezi vzhledem a realitou. Při testu, ve kterém je prezentována dětem svíčka ve tvaru jablka (s odpovídajícími dekoracemi jablka), již správně uvedou, že se jedná o svíčku, která jako jablko vypadá. Naproti tomu děti s PAS duální identitu v popisu nedokážou zachytit (Baron-Cohen, 1989a, in Baron-Cohen, 2001). Předstírání je jedna ze schopností, které se vynořují již v raném dětství a dle A. Leslieho je to dovednost, na které později staví teorie mysli (Frith, 1989). Příběh s banánem, kde Emma předstírá, že má telefon, byl zajímavý i z hlediska hodnocení. V kontingenční tabulce jsme

zjistili, že v této historce žádné dítě neskórovalo částečně správnou odpovědí. A to jak ve druhé, tak ve čtvrté třídě. Žáci buď situaci odhadli zcela správně, nebo jim mentální stav protagonistky Emmy nešlo rozpoznat vůbec. Jak už jsme psali, je to také jediná položka, u které je pro 2 bodovou odpověď tolerován při interpretaci fyzický stav (např. „hraje si“).

Co se týče skórování, zmiňovali jsme pozoruhodný rozdíl u příběhu s řečnickým obratem (u odpovědí 0 a 1 bod). 6 druháků získalo 0 bodů a 27 jich odpovědělo částečně správně, získali tedy 1 bod. Ve čtvrtém ročníku získal 1 bod pouze jeden respondent a 0 bodů bylo přiděleno 18 žákům. Z důvodu, že je tento příběh jako jediný modifikovaný kvůli kulturní specifičnosti řečnického obratu v každé krajině, se domníváme, že při skórování dvěma administrátory došlo k rozdílnému hodnocení odpovědí. Článek publikovaný O'Hare a kol. obsahuje škálu rozmanitých odpovědí, které se u každého příběhu můžou vyskytovat, a také přiřazené hodnocení. Při vzniku nového příběhu o čertech však návod k vyhodnocení nevznikl, a mohlo tedy dojít k odlišným interpretacím ze strany administrátorů. Bylo by zřejmě vhodné vytvořit vlastní škálu odpovědí k danému z příběhů na základě všech relevantních výpovědí dětí a sjednotit tak hodnocení do budoucna. Pokud bychom však pominuli tento fakt, pravděpodobnost shody zcela správné odpovědi za 2 body, tedy přiřazení adekvátního mentálního stavu, by mohla být vysoká (obtíže spíše působilo rozhodnutí o částečně správné odpovědi). Z toho bychom mohli usoudit, že příběh s řečnickým obratem má potenciál pro ustálení v české baterii. Žáci 2. třídy si totiž vedli ve srovnání se staršími kolegy hůře (6 správných odpovědí u druháků; 16 správných odpovědí u čtvrtáků).

Typy příběhů obsahující sarkasmus a protichůdné emoce byly pro žáky 2. třídy výzvou. Jak jsme psali v první kapitole u emočního vývoje mladšího školáka, schopnost uvědomit si, že někdo jedná protichůdně ke svým emocím, se objevuje až kolem 10 let (Thorová, 2015). Je tedy logické, že 7-8 let staré děti v porozumění tohoto příběhu dosahovaly nízkých hodnot. Skupina starších dětí z pilotní studie získala v průměru o 0,29 bodu více (tedy 1,14 bodu). Z pohledu průměrných hodnot této třídy se jedná spíše o méně úspěšnou položku. Studie naznačují, že porozumění emocím, zejména pokud jde o složité a nejednoznačné emoce, pokračuje ve vývoji přibližně do 12 let, což by korespondovalo s postupně se zlepšujícím výkonem dětí v této položce (Saarni, 1999,

in Bosacki, 2013). Nejvyšší obtížnost napříč celou baterii způsobovalo rozpoznání sarkasmu. Ze 39 dětí příběh zvládly zcela interpretovat pouze 4 respondenti, resp. 4 chlapci. Děti začínají být podle Thorové (2015) citlivé vůči sarkasmu a nadsázce již od šesti let, avšak jen v těch nejjednodušších situacích. Během školního věku se dále učí rozpoznávat symbolické a přenesené významy slov a zacházet s dvojsmysly či sarkasmem. Mohli bychom tedy usuzovat, že i tato schopnost se postupně zlepšuje a vrcholí až ve starším školním věku. Výsledky 2. třídy (průměrně 0,56 bodů) a 4. třídy (průměrně 1,11 bodů) by tedy v rámci této úvahy měly být odpovídající danému věku.

Další dva příběhy, ve kterých byla nižší úspěšnost (pod 1 bod), jsou vtip a dvojitý klam. Tyto položky byly označeny jako jedny z nejtěžších i v pilotní studii. Mladší žáci, kteří dvojitý klam interpretovali správně, tvořili 10,3 % vzorku 2. třídy, ve 4. třídě to bylo 17,1 % žáků. Kvůli delšímu rozsahu tohoto příběhu bychom mohli zvažovat, zda za nízkým výsledkem nestojí např. nepozornost dítěte. Ale pokud si připomeneme výsledky této položky v jiných studiích, patří mezi nejtěžší pro většinu skupin (např. Happé, 1994b). Tetourová (2017) srovnávala děti 4. třídy s odpovídajícím vzorkem britských dětí. Ty měly v tomto příběhu také rozpoznat dvojitý klam a skórovaly pod průměr 1 bod (0,97). Pokud bychom z britské studie vyňaly všechny děti ve věku 7 a 8 let, což by odpovídalo přibližně našemu vzorku z 2. třídy, jejich výsledek v této položce by byl 0,59 bodu. Jedním z důvodů dosahování nízkých skóre v příběhu s dvojitým klamem tedy může být jeho dobrá diferenciací jedinců s vyspělejší teorií mysli. K rozvoji schopnosti mentalizace přispívá mnoho faktorů. Janet Astington a Margaret Edward (2010) urychlující faktory shrnuly následovně: matky s dětmi mluví o svých pocitech, myšlenkách a potřebách (Ruffman et al., 2002); zdůvodňují kárání/trestání (Ruffman et al., 1999); děti mají více sourozenců (McAlister, Peterson, 2007); účastní se předstíraných her (Youngblade, Dunn, 1995); čtou více knih (de Rosnay, Hughes, 2006); a mluví o svých zážitcích (Nelson, 2007).

Co se týče příběhu s vtipem, Tetourová (2017) uvádí možné faktory ovlivňující nižší výkony dětí. Jedním z nich by mohl být samotný vtipný výrok, který pro českou populaci nemusí být dostatečně humorný. Dodává však, že se někteří respondenti příběhu zasmáli (s čímž máme podobné zkušenosti) a nelze příběh označit za úplně nevhodný pro českou populaci. Nabízí se tedy otázka dalšího testování, aby se příběh mohl s jistotou ověřit.

Korelace u žáků 2. třídy mezi výsledkem testu *Strange Stories* a TJU naznačuje, že by mezi sociálními a jazykovými dovednostmi mohl existovat pozitivní vztah. Korespondovalo by to s některými zjištěními v jiných studiích. Milligan, Astington a Dack (2007) v té své zjistili, že jazykové schopnosti mají vliv na vývoj teorie mysli. Také Astington a Jenkins (1996, in O'Hare et al., 2009) se domnívají, že v předškolním věku dětem umožňují lepší výkony v teorii mysli jejich jazykové schopnosti (a vyrůstání ve větší rodině). Míra asociace mezi úrovní teorie mysli a obecnými jazykovými schopnostmi byla zjištěna i ve studiích de Rosnay & Hughes (2006) a Dunn, (2008, in Bosacki, 2013).

Nemůžeme však naše výsledky s korelací zobecňovat, nakolik (mj.) míra vztahu mezi testy podle pohlaví byla jiná. Výsledky přinesly zjištění, že (1) dívky i přes nižší věkový průměr dosáhly v SST o bod víc a (2) u dívek se statisticky významný vztah mezi testy SST a TJU objevil, kdežto u chlapců nebyla pozorována závislost mezi danými testy. V testech *Strange Stories* (Happé, 1994b; O'Hare et al., 2009) se předpokládá, že by dívky dosahovaly vyšších skóre než chlapci, nepotvrdil. Jedna z možných příčin, proč děvčata v SST předčila chlapecké pohlaví (a ve 4. třídě to bylo naopak) je, že obecně v sociálním vývoji dosahují dříve určitých kompetencí týkajících se porozumění sociálním situacím (Thorová, 2015). V této bakalářské práci však bylo výzkumným vzorkem 39 dětí, jsme si tedy vědomi limitů, které z toho vyplývají. Nemůžeme tedy sice generalizovat naše výsledky na celou populaci, avšak pokusíme se o shrnutí našich zjištění v závěru.

Závěr

Literatura popisuje mladší školní věk jako méně nápadné období než ty předchozí, ale (nejenom) z hlediska sociálního vývoje je plné změn. Kromě změny statusu předškoláka na školáka dozrává dítě v mnoha oblastech. Během primárního vzdělávání se socializuje mimo rodinu, poznává více vrstevníků a nové autority v podobě učitelů, které jsou ze začátku období nezpochybnitelné. Časem mladší školák preferuje vrstevnické skupiny a důležitost názorů kamarádů bude i nadále vzrůstat. V tomto období již dítě disponuje určitými schopnostmi teorie mysli, které jsou pro sociální fungování nepostradatelné. K sociálnímu porozumění mu pomůže také změna způsobu myšlení na rovině konkrétních operací, zejména získána schopnost decentrace. Na vliv schopnosti mentalizovat, tedy přisuzovat sobě i jiným lidem duševní stavy, má vliv ale více faktorů. U intaktní populace, kde porozumění mentálním stavům není diagnózou narušeno či opožděno, hraje roli socializační prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, počet sourozenců a při některých typech testů teorie mysli i jazykové dovednosti.

Cílem výzkumné části této bakalářské práce bylo ověřit testovou baterii *Strange Stories* na české populaci, konkrétně u žáků 2. ročníku. Obtíže s administrací nenastaly u žádného respondenta. Všichni žáci významům příběhů porozuměli a jejich průměrný výsledek ze SST byl statisticky významně nižší ve srovnání se žáky 4. třídy. Můžeme tedy *Strange Stories* test doporučit pro další ověřování se stejnými příběhy, test se nám jeví jako vhodná metoda pro stanovení rozdílů v mentalizaci mezi populací různého věku. Avšak doporučujeme jednu menší modifikaci: a to stanovit pevná pravidla pro skórování v příběhu s čerty, který nemá anglickou předlohu. Zabrání se tak nesrovnalostem vyplývajících z rozdílnosti hodnocení.

Zjišťovaná míra vztahu mezi výsledky *Strange Stories* testu a Testu jazykového uvědomování byla také potvrzena. U dívčího pohlaví byl tento vztah statisticky významný, u chlapců velmi mírný, statisticky nevýznamný. Pro potvrzení nebo vyvrácení předpokladu, že mezi jazykovými a sociálními dovednostmi měřených těmito testy existuje vztah, je potřeba dalších studií na větším vzorku respondentů a ideálně i s různorodější věkovou škálou než v našem případě.

Seznam použitých informačních zdrojů

Astington, J.W. & Edward, M.J. (2010). The development of theory of mind in early Childhood. *Encyclopedia of Early Childhood Development*. 1-6.

Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34, 174-183.

Bosacki, S. (2013). A longitudinal study of children's theory of mind, self-concept, and perceptions of humor in self and other. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 41, 663-674.

Coull, G. J., Leekam S. R. (2006) Simplifying Second-order Belief Attribution: What Facilitates Children's Performance on Measures of Conceptual Understanding? *Social Development*, 15, 3, 548-563.

de Villiers, J. G. & de Villiers, P. A. (2014). The role of language in theory of mind development. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 313-328.

Fojtíčková, E. (2013). *Rozvíjení slovní zásoby u dětí mladšího školního věku*. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Práce obhájena: 24/6/2013.

Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the Enigma*. Blackwell publishers.

Fu, G., Sai, L., Yuan, F. & Lee, K. (2017) Young children's self-benefiting lies and their relation to executive functioning and theory of mind. *Infant and Child Development*., 27 (1).

Happé, F. (1991). *Theory of Mind and Communication in Autism*. Doctoral thesis, University of London.

Happé, F. (1994a). *Autism: an introduction to psychological theory*. Psychology Press Ltd.

Happé, F. (1994b). An advanced test of theory of mind: Understanding the story character's thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-154.

Jolliffe, T., Baron-Cohen, S. (1997) The Strange Stories Test: A Replication with High-Functioning Adults with Autism or Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 29(5), 395-406, October 1999.

Kaland, N., Møller-Nielsen, A., Smith, L., Mortensen, E. L., Callesen, K., & Gottlieb, D. (2005). The Strange Stories test: a replication study of children and adolescents with Asperger syndrome. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 14, 73-82.

- Kloo, D., Perner, J., Giritzer, T., (2010). Object-Based Set-Shifting in Preschoolers: Relations to Theory of Mind. *Self- and Social-Regulation: Exploring the Relations between Social Interaction, Social Cognition, and the Development of Executive Functions*. Oxford University Press, 193-217.
- Kucharská, A. (2015). Porozumění čtenému III. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada.
- Lechta, V., et al. (2003). Diagnostika narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál.
- Lowry, L. (2017). The Interface Between Theory of Mind and Language Impairment. *Hanen Early Language Program*.
- Martins-Junior, F. E., Sanvicente-Vieira, B., Grassi-Oliveira, R., Brietzke, E. (2011). Social cognition and Theory of Mind: controversies and promises for understanding major psychiatric disorders. *Psychology & Neuroscience*, 4(3), p. 347–351
- McAlister, A., Peterson, C. (2007). A longitudinal study of child siblings and theory of mind development. *Cognitive development*, 22(2), 258-270.
- Milligan, K., Astington, J.W. & Dack, L.A. (2007). Language and theory of mind: Meta analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78, 622-646.
- Nilsson, K. K. & de López, K. J. (2016). Theory of mind in children with specific language impairment: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 87(1), 143-153.
- O'Hare, A. E., Bremner, L., Nash, M., Happe, F., & Pettigrew, L.M. (2009). A clinical assessment tool for advanced theory of mind performance in 5 to 12 year olds. *JADD*, 39(6), 916-928.
- Paštiková, T. (2015). *Vývoj jazykových schopností u dětí předškolního věku*. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové. Práce obhájena 22/5/2015.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- Podškubková, J. (2004). *Úvod do problematiky sociálních dovedností*. Univerzita Palackého v Olomouci. Příspěvek dostupný na <http://epedagog.upol.cz/eped2.2004/clanek06.pdf>.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and brain sciences*, 1(04), 515-526
- Ryklová, B. (2015). *Teorie mysli: Dětské porozumění falešnému přesvědčení*. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Práce obhájena: 26/3/2015.

- Saicová Římalová, L. (2016). *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Karolinum.
- Smolík F., Seidlová Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada publishing.
- Seidlová Málková, G., Smolík, F. (2014). *Diagnostika jazykového vývoje*. Praha: Grada publishing.
- Tetourová, T. (2017). *Test „Strange Stories“ F. Happé u žáků čtvrtého ročníku základní školy*. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Práce obhájena 30/05/2017.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.
- Vermeulen, P. (2006). *Autistické myšlení*. Praha: Grada publishing.
- Votrubová, A. (2015). *Jazykové uvědomování u dětí na počátku školní docházky*. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Práce obhájena 14/09/2015.
- Vavřda, V. (2005). *Otázky soudobé psychoanalýzy*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Wellman, H. M. & Liu, D. (2004). Scaling theory of mind tasks. *Child Development*, 75, 759-763.
- Wellman, H. M. (2017). The Development of Theory of Mind: Historical Reflections. *Child Development Perspectives*, 11 (3), 207-214.
- Zitková, H. (2014). *Rozvoj sociálních dovedností u žáků na 1.stupni základních škol*. Univerzita Pardubice, Monographica XII.

Přílohy

Příloha č. 1 - set originálních příběhů F. Happé užitých ve studii O'Hare a kol.

Lie (Dentist)

John hates going to the dentist because every time he goes to the dentist he needs a filling, and that hurts a lot. But John knows that when he has toothache, his mother always takes him to the dentist. Now John has bad toothache at the moment, but when his mother notices he is looking ill and asks him "Do you have toothache, John?". John says "No, Mummy".

1. Is it true what John says to his mother?
2. Why does John say this?

White Lie (Hat)

One day Aunt Jane came to visit Peter. Now Peter loves his aunt very much, but today she is wearing a new hat; a new hat which Peter thinks is very ugly indeed. Peter thinks his aunt looks silly in it, and much nicer in her old hat. But when Aunt Jane asks Peter, "How do you like my new hat?" Peter says, "Oh, it's very nice".

1. Was it true what Peter said?
2. Why did he say it?

Misunderstanding (Glove)

A burglar who has just robbed a shop is making his get - away. As he is running home, a policeman on his beat sees him drop his glove. He doesn't know the man is a burglar, he just wants to tell him he dropped his glove. But when the policeman shouts out to the burglar, "Hey you, Stop!", the burglar turns round, sees the policeman and gives himself up. He puts his hands up and admits that he did the break-in at the local shop.

1. Was the policeman surprised by what the burglar did?
2. Why did the burglar do this, when the policeman just wanted to give him back his glove?

Sarcasm (Picnic)

Sarah and Tom are going on a picnic. It is Tom's idea, he says it is going to be a lovely sunny day for a picnic. But just as they are unpacking the food, it starts to rain and soon they are both soaked to the skin. Sarah is cross. She says "Oh yes, a lovely day for a picnic alright!"

1. Is it true what Sarah says?
2. Why does she say this?

Persuasion (Kittens)

Jill wanted to buy a kitten, so she went to see Mrs. Smith who had lots of kittens she didn't want. Now Mrs. Smith loved the kittens and she wouldn't do anything to harm them, though she couldn't keep them all herself. When Jill visited she wasn't sure she wanted one of Mrs. Smith's kittens, since they were all males and she had wanted a female. But Mrs. Smith said, "If no one buys the kittens, I'll just have to drown them!"

1. Was it true what Mrs. Smith said?
2. Why did Mrs. Smith say this to Jill?

Contrary Emotions (Swings)

Today, Katy wants to go on the swings in the playground. But to get to the playground she knows she has to pass old Mr. Jones house. Mr. Jones has a nasty fierce dog and every time Katy walks past the house, the dog jumps up at the gate and barks. It scares Katy awfully and she hates walking past the house because of the nasty dog. But Katy does so want to play on the swings. Katy's mother asks her "Do you want to go out to the playground?" Katy says "No".

1. Is it true what Katy says?
2. Why does she say she doesn't want to go to the playground, when she so wants to go on the swings that are there?

Pretend (Banana)

Katie and Emma are playing in the house. Emma picks up a banana from the fruit bowl and holds it up to her ear. She says to Katie "Look! This banana is a telephone!"

1. Is it true what Emma says?
2. Why does Emma say this?

Joke (Haircut)

Daniel and Ian see Mrs. Thompson coming out of the hairdressers 1 day. She looks a bit funny because the hairdresser has cut her hair much too short. Daniel says to Ian, "She must have been in a fight with a lawnmower!"

1. Is it true what Daniel says?
2. Why does he say this?

Figure of Speech (Cough)

Emma has a cough. All through lunch she coughs and coughs and coughs. Father says "Poor Emma, you must have a frog in your throat!"

1. Is it true what Father says to Emma?
2. Why does he say that?

Double Bluff (Ping-Pong Bat)

Simon is a big liar. Simon's brother Jim knows this, he knows that Simon never tells the truth! Now yesterday Simon stole Jim's ping-pong bat and Jim knows Simon has hidden it somewhere, though he can't find it. He's very cross. So he finds Simon and he says "Where is my ping-pong bat? You must have hidden it either in the cupboard or under your bed, because I've looked everywhere else. Where is it, in the cupboard or under your bed?" Simon tells him the bat is under his bed.

1. Was it true what Simon told Jim?
2. Where will Jim look for his ping-pong bat?
3. Why will Jim look there for his bat?

Appearance/Reality (Santa Claus)

On Christmas Eve, Alice's mother takes her to the big department store in town. They go to look in the toy department. In the toy department Mr. Brown, Alice's next door neighbour, is dressed up as Santa Claus, giving out sweets to all the children. Alice thinks she recognises Mr. Brown, so she runs up to him and asks "Who are you?" Mr. Brown answers "I'm Santa Claus!".

1. Is it true what Mr. Brown says?
2. Why does he say this?

Forget (Doll)

Yvonne is playing in the garden with her doll. She leaves her doll in the garden when her mother calls her in for lunch. While they are having lunch, it starts to rain. Yvonne's mother asks Yvonne "Did you leave your doll in the garden?" Yvonne says "No, I brought her in with me, Mummy".

1. Is it true what Yvonne says?
2. Why does Yvonne say this?

Příloha č. 2 – Příběhy *Strange Stories* v českém jazyce

1. Zubař (lež)

Honza nerad chodí k zubaři, protože pokaždé, když k němu jde, tak mu zubař vrtá zub a to ho moc bolí. Honza ví, že vždycky, když ho zub bolí, tak ho maminka vezme k zubaři. Ted' ho hrozně bolí zub, ale když si maminka všimne, že mu něco je a zeptá se ho: „Bolí tě zub?“ Honza řekne: „Ne, mami.“

1. Je to, co řekl Honza své mamince, pravda?
2. Proč to Honza řekl?

2. Klobouk (milosrdná lež)

Teta Jana dnes přišla navštívit svého synovce Petra. Petr ji má moc rád, ale teta si dnes vzala nový klobouk, o kterém si Petr myslí, že je velice ošklivý a že v něm teta vypadá hloupě a že klobouk, který nosila dříve, jí slušel daleko víc. Když se ale teta Jana zeptá Petra: „Jak se ti líbí můj nový klobouk?“ Petr řekne: „Je moc pěkný.“

1. Byla pravda, co řekl Petr?
2. Proč to řekl?

3. Rukavice (nedorozumění)

Zloděj, který zrovna vykradl obchod, prchá pryč. Po cestě domů potká policistu, který si všimne, že zloději upadla rukavice. Policista neví, že muž je zloděj a chce zloději jen říct, že ztratil rukavici. Ale když na něj zavolá: „Hej vy, zastavte se!“, zloděj se otočí, spatří policistu a vzdá se. Zvedne ruce nad hlavu a přizná se mu, že vykradl obchod.

1. Co myslíš, byl policista překvapen tím, co zloděj udělal?
2. Proč to zloděj udělal, když mu policista jen chtěl vrátit rukavici?

4. Piknik (sarkasmus)

Sára a Tomáš jdou na piknik. Je to Tomášův nápad, říká, že bude krásný, slunečný den jako stvořený na piknik. Ale zrovna ve chvíli, kdy vybalují jídlo, začne pršet a brzy jsou oba promočení na kost. Sára se zlobí a říká: „Skutečně krásný den jako stvořený na piknik, vážně!“

1. Je to, co Sára říká, pravda?
2. Proč to říká?

5. Koťátka (přemlouvání/přesvědčování)

Jitka si chce koupit koťátko, jde tedy za paní Novákovou, která má spoustu koťátek, která nechce. Paní Nováková má svá koťátka moc ráda a neudělala by nic, co by jim ublížilo, přesto si je nemůže všechny nechat. Když Jitka přijde za paní Novákovou, není si jistá, jestli chce jedno z jejích koťátek, protože to jsou všechno kocourci a ona by chtěla raději kočičku. Paní Nováková ale říká: „Pokud si koťátka nikdo nekoupí, budu je muset prostě utopit!“

1. Byla pravda, co řekla paní Nováková?
2. Proč to Jitce řekla?

6. Houpačky (protichůdné emoce)

Katka chce jít dnes na hřiště na houpačky. Ví ale, že aby se dostala na hřiště, musí projít kolem starého domu pana Svobody. Pan Svoboda má zlého a zuřivého psa a pokaždé, když Katka jde kolem domu, pes vyskakuje na bránu a štěká. To Katku hrozně děsí a velice nerada chodí kolem domu kvůli tomu zlému psovi. Zároveň si ale chce hrát na houpačkách. Když se maminka Katky ptá: „Chceš jít ven na hřiště?“, Katka řekne: „Ne.“

1. Je to, co Katka řekla, pravda?
2. Proč řekla, že neche jít na hřiště, když chtěla jít na houpačky, které tam jsou?

7. Banán (předstírání)

Klára a Emma si doma hrají. Emma vezme z misky s ovocem banán a dá si ho k uchu. Říká Kláře: „Podívej! Tenhle banán je telefon!“

1. Je pravda, co Emma říká?
2. Proč to Emma říká?

8. Kadeřník (vtip)

Daniel a Pepa vidí paní Hruškovou, jak jde od kadeřníka. Vypadá trochu směšně, protože ji kadeřník ostříhal příliš na krátko. Daniel říká Pepovi: „Asi se poprala se sekačkou na trávu!“

1. Je pravda, co Daniel říká?
2. Proč to říká?

9. Čerti (řečnický obrat/idiom)

Eva sedí s maminkou a tatínkem u nedělního oběda. Během celého oběda se různě vrtí a je neklidná. Tatínek jí říká: „Teda Evo, s tebou dnes šijou všichni čerti!“

1. Je pravda, co tatínek řekl Evě?
2. Proč to řekl?

10. Ping-pongová pálka (dvojitě blafování)

Šimon je velký lhář. Šimonův bratr Jirka to o něm ví; ví, že prostě NIKDY neříká pravdu! Včera Šimon Jirkovi ukradl pálku na ping-pong a Jirka ví, že ji Šimon někam schoval, ačkoliv ji nemůže najít. Je velice rozzlobený. Jde za Šimonem a říká mu: „Kde je moje pálka na ping-pong? Musel jsi ji schovat buď do kredence nebo pod tvoji postel, protože všude jinde už jsem hledal. Tak kde je, v kredenci nebo pod tvou postelí?“ Šimon odpoví, že je pod postelí.

1. Byla pravda, co Šimon řekl Jirkovi?
2. Kde bude Jirka hledat svou ping-pongovou pálku?
3. Proč ji tam bude hledat?

11. Santa Claus (vzhled/realita)

Na Štědrý den vezme maminka Alici do velkého obchodáku ve městě. Jdou se podívat do hračkářství. Ve hračkářství je pan Tichý, soused Alice, který je převlečený za Santa Clause a rozdává dětem sladkosti. Alice si myslí, že poznala pana Tichého, a tak k němu přiběhne a ptá se ho: „Kdo jsi?“ Pan Tichý odpoví: „Santa Claus.“

1. Je pravda, co řekl pan Tichý?
2. Proč to řekl?

12. Panenka (zapomenutí)

Iva si hraje na zahradě se svojí panenkou. Když jí maminka zavolá dovnitř na oběd, Iva panenku nechá na zahradě. Zatímco obědvají, začne pršet. Maminka se ptá Ivy: „Nechala jsi panenku na zahradě?“ Iva říká: „Ne, vzala jsem jí dovnitř, mami.“

1. Je pravda, co Iva říká?
2. Proč to říká?